

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y
TEORÍA DE LA LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA



TESIS DOCTORAL

**Enseñanza y aprendizaje del artículo en español
por parte de estudiantes japoneses**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Saori Kobashi

DIRECTORAS

Inmaculada Delgado Cobos
Yuko Morimoto

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA
LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA LITERATURA Y
LITERATURA COMPARADA



TESIS DOCTORAL

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ARTÍCULO
EN ESPAÑOL POR PARTE DE ESTUDIANTES
JAPONESES**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR
Saori Kobashi

Directoras

Dra. Inmaculada Delgado Cobos (Universidad Complutense de Madrid)
Dra. Yuko Morimoto (Universidad Carlos III de Madrid)

Madrid
2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA
LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA LITERATURA Y
LITERATURA COMPARADA

TESIS DOCTORAL

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ARTÍCULO
EN ESPAÑOL POR PARTE DE ESTUDIANTES
JAPONESES**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR
Saori Kobashi

Directoras
Dra. Inmaculada Delgado Cobos (Universidad Complutense de Madrid)
Dra. Yuko Morimoto (Universidad Carlos III de Madrid)

Madrid
2017

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial, sincero y profundo a mis directoras de tesis, a la Dra. D^a. Inmaculada Delgado Cobos de la Universidad Complutense de Madrid y a la Dra. D^a. Yuko Morimoto de la Universidad Carlos III de Madrid, por aceptar la dirección de este estudio y por haber sabido guiarme a lo largo de todo su proceso de realización.

Me gustaría agradecer inmensamente a la Dra. D^a. Inmaculada Delgado Cobos, por sus sabios consejos de gran valor, de influencia decisiva en la elaboración de este trabajo y por su sólida experiencia. Del mismo modo, mi completa gratitud con la Dra. D^a. Yuko Morimoto por sus siempre acertados consejos y por su paciencia infinita. Les agradeceré eternamente su apoyo inestimable y dedicación a mi aprendizaje.

Debo también un agradecimiento a las profesoras Hiroko Omori, Sae Ochiai y Atsuko Wasa, quienes me facilitaron conseguir los datos de los informantes japoneses y, asimismo, debo agradecer la colaboración de todos los informantes que participaron en el experimento. Sin la ayuda de estas profesoras y sin la colaboración de dichos informantes, no hubiera sido posible llevar a cabo este trabajo.

Mi más sincero agradecimiento a Raúl Sanz Merino, quien se encargó de la revisión del trabajo (los errores que se presentan en el mismo son de mi exclusiva responsabilidad). Sobre todo, le agradezco profundamente sus constantes muestras de apoyo y sus apreciaciones sobre la investigación.

Quisiera agradecer también a Carmen Muñoz Sanz y a Juan Francisco González Sánchez por tan preciados consejos, por haber compartido conmigo sus amplios conocimientos y por la amabilidad que han mostrado en múltiples ocasiones.

Por último, me gustaría expresar mi agradecimiento más profundo a mis padres, por ser los mejores padres que podría tener. Sin ellos no habría llegado hasta aquí.

RESUMEN

Introducción y objetivos del presente trabajo

El objetivo de la presente tesis es contribuir al desarrollo de los estudios del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. Este trabajo se centra en investigar el proceso de aprendizaje del artículo en español como lengua extranjera (ELE) por parte de los hablantes japoneses adultos.

Se observa que los japoneses se equivocan con frecuencia en el uso de esta categoría gramatical, y estas dificultades no solo son apreciables en los alumnos de nivel elemental, sino también en los de los niveles intermedio y avanzado, como queda plasmado en numerosos estudios empíricos (S. Fernández 1988, 1991 y 1997; Navarro Gala 1999; Hashimoto 2003; Saito 2005; Nishikawa 2006; Esparza Celorrio 2008; Nakagawa 2005, 2006, 2012a, 2012b y 2016).

S. Fernández (1997) muestra el carácter persistente del problema respecto a la producción del artículo, que se mantiene estable a lo largo del tercer y cuarto curso (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid). Nishikawa (2006), por su parte, observa una tendencia a la reducción del error en dicha categoría gramatical a medida que avanzan los cursos universitarios (Kobe City University, Japón).

Partiendo de la línea seguida por los estudios mencionados, nuestra investigación plantea comprobar la relación entre el nivel de dominio del español y el grado de precisión en la producción del artículo español por parte de los alumnos japoneses. A tal propósito, realizaremos un estudio de la interlengua de los informantes japoneses, llevaremos a cabo un análisis de errores y reflexionaremos sobre las posibles causas de las dificultades que se observen, para encontrar soluciones a las dificultades

manifestadas por nuestros informantes. A partir del análisis y la interpretación de los datos obtenidos mediante las pruebas diseñadas por nosotros, propondremos un modelo metodológico-didáctico para el aprendizaje del artículo en español destinados a los alumnos japoneses, con la intención de facilitar la comprensión y mejorar la producción del mismo.

Estructura del trabajo

Respecto a la organización del trabajo, el primer capítulo describe el marco teórico en que se encuadra la presente investigación, presenta los objetivos de la misma, los justifica y explica los modelos empleados para analizar los datos -el análisis contrastivo por un lado, y el análisis de errores unido al concepto de *interlengua* (Selinker, 1972) por otro-. También estudiamos el papel de la lengua materna y las estrategias de aprendizaje de la L2, el contexto y su importancia en el uso del artículo.

La parte I (cap. 2 y cap. 3) consta de un estudio contrastivo entre las lenguas española y japonesa, puesto que es relevante observar tanto las reglas gramaticales que rigen el uso del artículo español como el sistema referencial del japonés, con el fin de comprender los procedimientos de esta última lengua para expresar la referencia. En el capítulo 2, se hace una exposición descriptiva de la gramática española centrada en el artículo, en la que ofrecemos una explicación sobre las formas, los significados y los usos de este elemento gramatical. El capítulo 3 aborda el sistema referencial en la lengua japonesa e identifica las funciones equivalentes en japonés a los usos del artículo en español.

En la parte II (cap. 4 y cap. 5), proponemos el estudio empírico con el que esperamos obtener los datos de la interlengua que nos permitan identificar las

dificultades previsibles en el uso del artículo. El capítulo 4 lo dedicamos a desarrollar el planteamiento, la elaboración de la encuesta y la realización del experimento. En el capítulo 5 presentamos los resultados de los análisis realizados. Las secciones en las que se exponen los datos obtenidos dan cuenta de la frecuencia con la que se producen los errores y la frecuencia de aciertos de modo contrastado y en función de los distintos estadios de la interlengua de los informantes.

En la parte III (cap. 6), a partir de los resultados obtenidos de los análisis, ofrecemos un modelo metodológico didáctico para la enseñanza del artículo en español dirigidos a los alumnos japoneses, para que profundicen en los conocimientos relativos al artículo en español.

En la parte IV (cap. 7), exponemos una síntesis muy breve de las conclusiones a las que hemos llegado a partir de la interpretación de los datos recabados en la producción de informantes japoneses y señalamos la dirección que podrían llevar futuras investigaciones en relación con determinados puntos, como el efecto de instrucciones concretas o métodos determinados en la producción del artículo.

Planteamiento y realización de nuestra investigación empírica

En nuestra investigación empírica, participaron 54 informantes japoneses, estudiantes de lengua española en universidades japonesas y pertenecientes a distintos campos académicos (tanto de Filología Hispánica como de otros estudios). En el análisis de los datos obtenidos, interviene un grupo de control compuesto por informantes españoles, hablantes nativos de lengua española.

Recogimos los datos mediante pruebas organizadas según los siguientes aspectos del artículo: semántico, gramatical, y de forma integrada (semántico y

gramatical) en un contexto proporcionado por un texto específico. Los datos obtenidos de este modo nos permiten estudiar qué conocimiento previo de los aspectos semántico y gramatical poseen los sujetos que manejan bien el artículo, así como de qué tipo de conocimiento carecen aquellos que no lo manejan adecuadamente. Por otro lado, con el fin de encontrar la tendencia en el uso del artículo por parte de nuestros informantes, en estas pruebas se les ofrece la opción explícita de seleccionar entre las siguientes posibilidades: el artículo definido, indefinido y su omisión.

Resultados de la investigación empírica

Los resultados que arrojan las pruebas planteadas confirman la existencia de una relación entre el nivel del español y el grado de precisión en el uso del artículo español por parte de los hablantes japoneses.

En la prueba sobre la semántica del artículo, se solicitó a los participantes que establecieran la diferencia semántica entre tres oraciones propuestas con las tres alternativas: el artículo definido, indefinido y su omisión. El 60% de los sujetos consigue obtener la máxima puntuación, lo que demuestra que la mayoría de ellos posee el conocimiento suficiente para explicar razonadamente el significado que el artículo en español aporta a cada situación propuesta.

En cuanto a la prueba de gramática del artículo, consistía en juzgar la gramaticalidad de ocho conjuntos de ítems (en cada uno de los cuales se ha de indicar la corrección o incorrección de tres oraciones en las que se hace uso del artículo definido, indefinido o se omite el artículo, respectivamente). Los resultados del análisis señalan que los porcentajes de aciertos varían según la estructura gramatical de cada una de las oraciones propuestas para la prueba y, asimismo, se evidencia una relación entre el tipo

de artículo (definido, indefinido o su omisión) y el tipo de sustantivo (contable o no contable).

Para la prueba de semántica y gramática (de forma integrada) del artículo en un contexto específico, propusimos a los sujetos de nuestro estudio un texto en el cual situamos 26 ítems para cada uno de los cuales debía seleccionarse una respuesta de entre tres opciones: artículo definido, indefinido u omisión, cada vez que aparecía un sustantivo y conforme al contexto proporcionado. En los resultados del análisis según el tipo de respuesta (artículo definido, indefinido o su omisión) se evidencia la superioridad en los porcentajes de aciertos del grupo formado por los sujetos pertenecientes a la carrera de Filología Hispánica frente al de los de otras carreras. Además, en ambos grupos, las cifras demuestran que la mayor dificultad reside en la elección entre el artículo definido y la omisión del mismo.

Los resultados obtenidos a partir de un análisis en el que ponemos en relación y comparamos los distintos tipos de prueba realizados confirman que los estudiantes japoneses que manejan bien el artículo español poseen conocimiento tanto del aspecto semántico como del aspecto gramatical.

Respecto al efecto del contexto, en los datos obtenidos se demuestra que la disponibilidad del mismo no ha influido positivamente en todos los sujetos japoneses para una mejor utilización del artículo en español. La aportación de un contexto explícito dentro del cual poder interpretar el sentido del artículo ha supuesto cierta mejora en los resultados entre los informantes que poseen conocimientos de gramática y semánticos, y esto parece indicar que hay una relación entre el conocimiento de la gramática y semántica del artículo español y las probabilidades de aprovechar el contexto.

Conclusión

La presente investigación ha comprobado la existencia de una relación entre el nivel de español y el grado de precisión en el uso del artículo en dicha L2 por parte de sujetos.

Los datos obtenidos mediante el estudio empírico señalan la existencia de una dificultad grave en la elección entre el artículo definido y la omisión del mismo. También hemos confirmado la influencia de varios factores en el aprendizaje del artículo español y, asimismo, hemos comprobado que los sujetos que han desarrollado la capacidad de manejarlo poseen conocimientos de su semántica y su gramática pero, además, la disponibilidad de un contexto específico no siempre influye de modo positivo para una mejor utilización del artículo en español.

PhD THESIS
**«THE ACQUISITION OF THE SPANISH ARTICLE BY JAPANESE
SPEAKERS»**
ABSTRACT

Introduction and the main goals

By focussing on the acquisition of the Spanish article by the native speakers of Japanese, this research aims to contribute to the development of studies in the field of the second language acquisition.

It has been largely noticed that the use of the Spanish article by Japanese speakers shows a recurring tendency to generate errors. Moreover, it has been pointed out that such tendency does not decrease with instruction over subsequent stages of acquisition (S. Fernández 1988, 1991 y 1997; Navarro Gala 1999; Hashimoto 2003; Saito 2005; Nishikawa 2006; Esparza Celorrio 2008; Nakagawa 2005, 2006, 2012a, 2012b y 2016).

Despite a persistence for error in the production of the Spanish article has been attested by S. Fernández (1997) in a study at Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, a steady tendency for performance improvement has also been pointed out in a different research by Nishikawa (2006) at Kobe City University, Japan.

Starting out from a variety of studies, as the ones mentioned above, our own research has led us to propose a correlation between accuracy in the production of the Spanish article and the interlanguage stage in which the learner is, thus departing from S. Fernández's (*Ibid*) view on error persistence. We have shown this through a series of tests from which we have gathered data related to the production of the Spanish article,

and, subsequently, proceeded to analyse errors in order to account for the possible causes that are at the root of the difficulties experienced by the Japanese learners. Finally, we attempt a series of teaching proposals regarding the Spanish article, designed for Japanese students, with an eye to provide better understanding of the functioning of this grammatical category, and therefore, improve its acquisition.

Chapters

In the first chapter, we define the theoretical framework within which our research is undertaken and introduce the goals it pursues, offering an explanation for the views from which we attempt our analysis such as contrastive analysis, on the one hand, and error analysis and interlanguage (Selinker 1972), on the other. We also approach the role of L1 and the effects of the learning strategies along with the influence of context awareness in the production of the Spanish article by our group of learners.

On chapters 2 and 3 (which form part I), we undertake a contrastive typological description of Spanish and Japanese, focussing on the Spanish article and, in order to provide an understanding of the proceedings of Japanese determiners, a description of the Japanese referential system. Specifically, while chapter 2 offers an account of The Spanish article morphology and meaning associated to its usage, chapter 3 accounts for the Japanese referential system and points out those usages of Japanese determiners that behave as equivalents to the corresponding usages of the Spanish article.

In order to gather linguistic data relevant to such kind of investigation, chapters 4 and 5 (part II) are devoted to developing the specific type of tests that apply to this area, be it Spanish article production and grammatical correctness identification, and to analysing obtained data. Chapter 4 describes the proposed type of experiment and the

subsequent proceedings on gathering data, whereas chapter 5 is an exposition of the obtained results. It will be pointed out that the obtained data is consistent with the idea of relating error and correctness frequency in the performance to different specific stages in learner's interlanguage.

On the basis of the results obtained through the tests proposed in part II, Chapter 6 (part III) offers several models of the teaching material that focuses on explicit grammatical awareness of the workings of Spanish article so that Japanese speakers develop a precise understanding of it.

Chapter 7 (part IV) presents the conclusions derived from what gathered data imply with regard to article production in the L2 Spanish system by L1 Japanese speakers. Furthermore, we suggest several directions for further investigation, *i.e.* measuring the effects after grammatical awareness based instruction proposed on chapter 6.

Experimental approach and test accomplishment

Regarding the participants on the empirical experiment we have undertaken, the group was formed by 54 native speakers of Japanese, students of the Spanish language in different Japanese universities pursuing different studies. Incidentally, some of the participants were taking a course of Spanish Literature. Besides, there was a control group formed by Spanish native speakers.

Several approaches on the analysis of the article (semantic, grammatical and the combination of the two within certain context) are proposed within a context provided by a text, so that the attempted tests enable us to recognize the type of previous knowledge —on the semantic and grammatical levels— that good performers

have, as well as the type of knowledge that weak performers lack. In order to define tendency for article usage among the learners, tests offer them the option to select among the following options (either a definite article, or indefinite, or meaningful absence of article).

Results from experimental tests on language production

The results obtained through our production tests support a correlation between the degree of accuracy of the Spanish article production and the general level of proficiency in the Spanish language exhibited by Japanese speakers.

The test focuses on the semantics of the article: the participants were asked to discern the semantic aspect of articles by providing the specific context that would match each of the three different given sentences. The results of the given test reveal that 60% of the respondents know the semantics of the Spanish article, as proved by the fact that they succeed providing the maximum possible correct answers.

Another test aims to measure the awareness of the grammatical aspect of the article. It consists of eight groups formed by three sentences, and the respondent has to define the correctness/incorrectness depending on the presence of a definite article, an indefinite article or the absence of article. The results of the given are less clear, showing that correctness is related to a certain type of syntactic structure deployed in the sentence and revealing as well a relation between the type of article (definite, indefinite, absence of article) and the type of noun that appears (countable/uncountable).

The test that integrates both the grammatical aspect and the semantic aspect of the Spanish article consisted of a text with 26 blank spaces before each noun appearing in the text to be filled by selecting out of three options of definite article, indefinite

article or absence of article on the basis of the context. The results showed a significant superiority on the ratio of correctness deployed by learners who also took the course of Spanish Literature, in comparison with a poorer correctness ratio shown by the non-literature students group. Results in both groups evidence that the biggest difficulty is perceived when having to choose among definite article and absence of article.

When comparing the results obtained from each type of test, we have observed that those learners that have already attained an acquaintance with the grammatical and semantic aspects of the Spanish article and perform better on the proposed tests.

According to the results, context explicitness did not imply better performance in all the respondents. Those who have already achieved awareness of the grammatical and semantic aspects of the Spanish article perform better on tests than those who have not. This fact reveals a certain correlation between such knowledge and the ability of taking advantage of the context, when the latter is provided.

Conclusions

In summary, our research has attested a correlation between the L2 Spanish level of proficiency and the degree of success obtained on the performance with regard to the Spanish article.

Nevertheless, gathered data reveal considerable difficulties in performing correctly when one has to choose between the two options: definite article or absence of the article. Several factors influencing the acquisition of this grammatical category have also been attested, as well as it has been confirmed that those learners that had already developed an understanding for the semantic and syntactic aspects of the Spanish article perform more successfully than those who have not. We have also shown that awareness

of the context does not always guarantee performance improvement when it comes to the Spanish article.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	v
Abstract.....	xi
Índice.....	xvii
Índice de gráficos.....	xx
 1. Introducción y marco teórico.....	 1
1.1. Objetivos, justificación e importancia del trabajo, estructura del trabajo.....	 2
1.2. Análisis contrastivo.....	11
1.2.1. Definición y procedimientos del análisis contrastivo.....	12
1.2.2. Ventajas e inconvenientes del uso del análisis contrastivo.....	14
1.3. Análisis de errores e interlengua.....	15
1.3.1. Definición y procedimientos del análisis de errores.....	16
1.3.2. Ventajas e inconvenientes del análisis de errores.....	19
1.3.3. El concepto de error.....	21
1.3.4. El concepto de interlengua y sus características.....	23
1.3.5. Estudios sobre interlengua.....	26
1.4. Papel de la lengua materna y de los conocimientos de otras lenguas.....	29
1.4.1. El papel de la lengua materna en el análisis contrastivo y el análisis de errores.....	 30
1.4.2. El papel de los conocimientos previos de lenguas desde las perspectivas recientes.....	 33
1.5. Estrategias de aprendizaje.....	38
1.5.1. El concepto de estrategias de aprendizaje y sus tipologías.....	39
1.5.2. Estrategias cognitivas.....	41
1.5.3. Estrategias comunicativas.....	45
1.5.4. Estrategias gramaticales.....	48
1.6. Importancia del contexto.....	50
1.7. Adaptación a nuestro trabajo de los modelos de análisis y las consideraciones existentes presentadas.....	 53

Parte I: Estudio contrastivo.....	57
2. El artículo en español.....	58
2.1. La presencia del artículo: formas, significados y usos.....	59
2.1.1. Las formas del definido e indefinido.....	59
2.1.2. El significado del artículo en español.....	63
2.1.3. Los usos del artículo.....	76
2.2. La ausencia del artículo: significados y usos.....	98
2.2.1. El sustantivo sin determinante.....	98
2.3. Presencia y ausencia del artículo.....	114
3. Las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo español.....	117
3.1. La tipología lingüística: comparación del español con el japonés.....	118
3.2. Los componentes oracionales en japonés.....	123
3.3. El sistema referencial en japonés.....	147
3.4. Las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo español.....	151
3.4.1. Las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo definido.....	151
3.4.2. Las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo neutro <i>lo</i>	157
3.4.3. Las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo indefinido.....	161
3.5. Las expresiones equivalentes en ejemplos de uso en muestras de lengua.....	163
Parte II: Interlengua de nuestros informantes y análisis de errores.....	164
4. Planteamiento y realización de la investigación empírica.....	165
4.1. Objetivos y planteamiento de la investigación empírica.....	166
4.2. Diseño de las pruebas.....	174
4.3. Método de análisis.....	188
4.4. Recogida de los datos.....	199
4.5. Informantes.....	200
5. Interlengua de nuestros informantes y análisis de errores.....	213
5.1. Resultados generales.....	214
5.1.1. Resultados generales –54 sujetos japoneses–.....	215
5.1.2. Resultados generales –grupos de Filología Hispánica y procedentes de otras carreras–.....	221

5.2. Resultados por bloques.....	236
5.2.1. Prueba de semántica (bloque 1)	236
5.2.2. Pruebas de gramática (bloque 2)	247
5.2.3. Pruebas de gramática centradas en el uso genérico del artículo (bloque 3)	360
5.2.4. Pruebas de gramática y semántica de forma integrada en un contexto específico (bloque 4)	387
5.3. Resultados de la comparación entre los bloques.....	479
5.3.1. Relación entre el conocimiento gramatical y la utilización del artículo en un contexto específico (bloques 2 y 4)	481
5.3.2. Relación entre el conocimiento semántico y la utilización del artículo en un contexto específico (bloques 1 y 4)	483
5.3.3. Influencia del contexto (bloques 1, 2 y 4)	485
5.4. Reflexiones sobre las posibles causas de las dificultades observadas....	495
5.5. Conclusiones.....	504
Parte III: Aplicación didáctica.....	512
6. Propuesta de un modelo metodológico didáctico del artículo en español para los estudiantes japoneses.....	513
6.1. La gramática pedagógica y la elaboración de los materiales.....	514
6.2. El artículo español en el Plan curricular del Instituto Cervantes y en manuales de ELE.....	521
6.3. Fundamentos de nuestra propuesta didáctica.....	522
6.4. Modelo metodológico didáctico para la enseñanza del artículo destinado a estudiantes japoneses.....	527
Parte IV: Conclusión de la investigación empírica.....	542
7. Conclusión general.....	543
Bibliografía.....	549
Apéndices.....	575
Apéndice 1: Encuesta en línea para informantes japoneses.....	576
Apéndice 2: Encuesta en línea para informantes españoles.....	584
Apéndice 3: Resultados de la prueba de los 54 informantes japoneses.....	591
Apéndice 4: Resultados de la prueba de los 93 informantes españoles.....	597

Apéndice 5:	Resultados del análisis de combinaciones del bloque 3.....	598
Apéndice 6:	Comparación de los resultados del bloque 4 entre los informantes españoles y los informantes japoneses.....	599
Apéndice 7:	Resultados del análisis según las respuestas del bloque 4.....	600

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico	1. Resultados de la totalidad de la prueba (54 sujetos).....	217
Gráfico	2. Resultados del bloque 1 (54 sujetos)	219
Gráfico	3. Resultados del bloque 2 (54 sujetos)	219
Gráfico	4. Resultados del bloque 3 (54 sujetos)	220
Gráfico	5. Resultados del bloque 4 (54 sujetos)	221
Gráfico	6. Resultados de la totalidad de la prueba de los dos grupos (FH y OC)	226
Gráfico	7. Resultados de la totalidad de la prueba de los dos grupos según el curso académico.....	231
Gráfico	8. Resultados del bloque 1 (3 grupos)	241
Gráfico	9. Resultados del bloque 1 (5 grupos)	242
Gráfico	10. Resultados de 1-a (3 grupos)	254
Gráfico	11. Resultados de 1-a (5 grupos)	255
Gráfico	12. Resultados de 1-b (3 grupos)	256
Gráfico	13. Resultados de 1-b (5 grupos)	257
Gráfico	14. Resultados de 1-c (3 grupos)	258
Gráfico	15. Resultados de 1-c (5 grupos)	259
Gráfico	16. Resultados de combinaciones (1-a, b, c)	260
Gráfico	17. Resultados de 2-a (3 grupos)	268
Gráfico	18. Resultados de 2-a (5 grupos)	269
Gráfico	19. Resultados de 2-b (3 grupos)	270
Gráfico	20. Resultados de 2-b (5 grupos)	271
Gráfico	21. Resultados de 2-c (3 grupos)	272
Gráfico	22. Resultados de 2-c (5 grupos)	273
Gráfico	23. Resultados de combinaciones (2-a, b, c)	274
Gráfico	24. Resultados de 3-a (3 grupos)	281

Gráfico	25. Resultados de 3-a (5 grupos)	282
Gráfico	26. Resultados de 3-b (3 grupos)	283
Gráfico	27. Resultados de 3-b (5 grupos)	284
Gráfico	28. Resultados de 3-c (3 grupos)	285
Gráfico	29. Resultados de 3-c (5 grupos)	286
Gráfico	30. Resultados de combinaciones (3-a, c)	287
Gráfico	31. Resultados de 4-a (3 grupos)	292
Gráfico	32. Resultados de 4-a (5 grupos)	293
Gráfico	33. Resultados de 4-b (3 grupos)	294
Gráfico	34. Resultados de 4-b (5 grupos)	295
Gráfico	35. Resultados de 4-c (3 grupos)	296
Gráfico	36. Resultados de 4-c (5 grupos)	297
Gráfico	37. Resultados de combinaciones (4-a, b, c)	298
Gráfico	38. Resultados de 5-a (3 grupos)	304
Gráfico	39. Resultados de 5-a (5 grupos)	305
Gráfico	40. Resultados de 5-b (3 grupos)	306
Gráfico	41. Resultados de 5-b (5 grupos)	307
Gráfico	42. Resultados de 5-c (3 grupos)	308
Gráfico	43. Resultados de 5-c (5 grupos)	309
Gráfico	44. Resultados de combinaciones (5-a, b, c)	310
Gráfico	45. Resultados de 6-a (3 grupos)	316
Gráfico	46. Resultados de 6-a (5 grupos)	317
Gráfico	47. Resultados de 6-b (3 grupos)	318
Gráfico	48. Resultados de 6-b (5 grupos)	319
Gráfico	49. Resultados de 6-c (3 grupos)	320
Gráfico	50. Resultados de 6-c (5 grupos)	321
Gráfico	51. Resultados de combinaciones (6-a, b, c)	322
Gráfico	52. Resultados de 7-a (3 grupos)	328
Gráfico	53. Resultados de 7-a (5 grupos)	329
Gráfico	54. Resultados de 7-b (3 grupos)	330
Gráfico	55. Resultados de 7-b (5 grupos)	331
Gráfico	56. Resultados de 7-c (3 grupos)	332
Gráfico	57. Resultados de 7-c (5 grupos)	333
Gráfico	58. Resultados de combinaciones (7-a, b, c)	334
Gráfico	59. Resultados de 8-a (3 grupos)	340
Gráfico	60. Resultados de 8-a (5 grupos)	341

Gráfico	61.	Resultados de 8-b (3 grupos)	342
Gráfico	62.	Resultados de 8-b (5 grupos)	343
Gráfico	63.	Resultados de 8-c (3 grupos)	344
Gráfico	64.	Resultados de 8-c (5 grupos)	345
Gráfico	65.	Resultados de combinaciones (8-a, b, c)	346
Gráfico	66.	Resultados del bloque 2 –Porcentajes de aciertos e índices de distribución–.....	351
Gráfico	67.	Resultados de A (3 grupos)	366
Gráfico	68.	Resultados de A (5 grupos)	367
Gráfico	69.	Resultados de B (3 grupos)	368
Gráfico	70.	Resultados de B (5 grupos)	369
Gráfico	71.	Resultados de C (3 grupos)	370
Gráfico	72.	Resultados de C (5 grupos)	371
Gráfico	73.	Resultados de D (3 grupos)	372
Gráfico	74.	Resultados de D (5 grupos)	373
Gráfico	75.	Resultados de E (3 grupos)	374
Gráfico	76.	Resultados de E (5 grupos)	375
Gráfico	77.	Resultados de F (3 grupos)	376
Gráfico	78.	Resultados de F (5 grupos)	377
Gráfico	79.	Resultados de combinaciones (Bloque 3)	379
Gráfico	80.	Resultados del bloque 3 (FH y OC)	383
Gráfico	81.	Resultados del ítem 1 (3 grupos)	393
Gráfico	82.	Resultados del ítem 1 (5 grupos)	394
Gráfico	83.	Resultados del ítem 2 (3 grupos)	396
Gráfico	84.	Resultados del ítem 2 (5 grupos)	397
Gráfico	85.	Resultados del ítem 3 (3 grupos)	399
Gráfico	86.	Resultados del ítem 3 (5 grupos)	400
Gráfico	87.	Resultados del ítem 4 (3 grupos)	402
Gráfico	88.	Resultados del ítem 4 (5 grupos)	403
Gráfico	89.	Resultados del ítem 5 (3 grupos)	405
Gráfico	90.	Resultados del ítem 5 (5 grupos)	406
Gráfico	91.	Resultados del ítem 6 (3 grupos)	408
Gráfico	92.	Resultados del ítem 6 (5 grupos)	409
Gráfico	93.	Resultados del ítem 7 (3 grupos)	411
Gráfico	94.	Resultados del ítem 7 (5 grupos)	412
Gráfico	95.	Resultados del ítem 8 (3 grupos)	414

Gráfico	96.	Resultados del ítem 8 (5 grupos)	415
Gráfico	97.	Resultados del ítem 9 (3 grupos)	417
Gráfico	98.	Resultados del ítem 9 (5 grupos)	418
Gráfico	99.	Resultados del ítem 10 (3 grupos)	420
Gráfico	100.	Resultados del ítem 10 (5 grupos)	421
Gráfico	101.	Resultados del ítem 11 (3 grupos)	423
Gráfico	102.	Resultados del ítem 11 (5 grupos)	424
Gráfico	103.	Resultados del ítem 12 (3 grupos)	426
Gráfico	104.	Resultados del ítem 12 (5 grupos)	427
Gráfico	105.	Resultados del ítem 13 (3 grupos)	429
Gráfico	106.	Resultados del ítem 13 (5 grupos)	430
Gráfico	107.	Resultados del ítem 14 (3 grupos)	432
Gráfico	108.	Resultados del ítem 14 (5 grupos)	433
Gráfico	109.	Resultados del ítem 15 (3 grupos)	435
Gráfico	110.	Resultados del ítem 15 (5 grupos)	436
Gráfico	111.	Resultados del ítem 16 (3 grupos)	439
Gráfico	112.	Resultados del ítem 16 (5 grupos)	440
Gráfico	113.	Resultados de los ítems 17 y 18 (3 grupos)	443
Gráfico	114.	Resultados de los ítems 17 y 18 (5 grupos)	445
Gráfico	115.	Resultados del ítem 19 (3 grupos)	447
Gráfico	116.	Resultados del ítem 19 (5 grupos)	448
Gráfico	117.	Resultados del ítem 20 (3 grupos)	450
Gráfico	118.	Resultados del ítem 20 (5 grupos)	451
Gráfico	119.	Resultados del ítem 21 (3 grupos)	453
Gráfico	120.	Resultados del ítem 21 (5 grupos)	454
Gráfico	121.	Resultados del ítem 22 (3 grupos)	456
Gráfico	122.	Resultados del ítem 22 (5 grupos)	457
Gráfico	123.	Resultados del ítem 23 (3 grupos)	459
Gráfico	124.	Resultados del ítem 23 (5 grupos)	460
Gráfico	125.	Resultados del ítem 24 (3 grupos)	462
Gráfico	126.	Resultados del ítem 24 (5 grupos)	463
Gráfico	127.	Resultados del ítem 25 (3 grupos)	465
Gráfico	128.	Resultados del ítem 25 (5 grupos)	466
Gráfico	129.	Resultados del ítem 26 (3 grupos)	468
Gráfico	130.	Resultados del ítem 26 (5 grupos)	469

Gráfico 131.	Resultados del bloque 4 –Porcentajes de aciertos e índices de distribución–.....	471
Gráfico 132.	Resultados de los bloques 2 y 4.....	482
Gráfico 133.	Resultados de los bloques 1 y 4.....	484

1. Introducción y marco teórico

1.1. Objetivos, justificación e importancia del trabajo, estructura del trabajo

Objetivos, justificación e importancia del trabajo

El objetivo último de esta tesis es contribuir al desarrollo de los estudios del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas¹. Este trabajo se centra en investigar el proceso del aprendizaje del artículo en español como lengua extranjera (ELE, en adelante) por parte de los hablantes japoneses adultos².

En el aprendizaje de una segunda lengua, a medida que se profundiza en el conocimiento de la lengua y la cultura, se espera que disminuya la frecuencia de producción de errores. En muchos casos, los alumnos japoneses que aprenden la lengua española también siguen esta tendencia.

Sin embargo, para los hablantes nipones el artículo constituye una excepción a esa tendencia general. Se observa que los japoneses se equivocan con frecuencia en el uso de esta categoría gramatical, y estas dificultades no solo son apreciables en los alumnos del nivel elemental, sino también en los de los niveles intermedio y avanzado, como queda plasmado en varios estudios empíricos (S. Fernández 1988, 1991 y 1997; Navarro Gala 1999; Hashimoto 2003; Saito 2005; Nishikawa 2006; Esparza Celorrio 2008; Nakagawa 2005, 2006, 2012a, 2012b, 2016).

Respecto a las causas de la producción de los errores en el uso del artículo por los alumnos japoneses, en la mayoría de dichas investigaciones se indica que estas

¹ La “segunda lengua” se refiere a una lengua distinta de la “lengua primera” (o “lengua materna”), de este modo, puede referirse también al caso del aprendizaje de una tercera o cuarta lengua (R. Ellis 1997: 3).

² En este trabajo se delimita el aprendizaje de L2 al caso de los adultos, teniendo en consideración que el factor de la edad influye en el aprendizaje de segundas lenguas. Para una explicación detallada de este tema, véase §4.5.

dificultades se deben a que la lengua japonesa no dispone del artículo como categoría gramatical, aunque esta ausencia no significa la carencia del sistema referencial. De hecho, en la lengua japonesa existe una serie de recursos lingüísticos que aportan información referencial al sintagma nominal; por lo tanto, para los hablantes japoneses no es imposible comprender las funciones del artículo español. Creemos que la ausencia del artículo en el japonés no puede explicar las causas de todos los errores y, al mismo tiempo, suponemos que también existen otros obstáculos.

Partiendo de esta consideración, creemos en la necesidad de localizar las dificultades reales de los aprendientes japoneses, para lo que debemos observar y determinar cuándo y cómo se producen equivocaciones o aciertos. En nuestra investigación, se plantea un estudio empírico cuyo objetivo es examinar la relación entre el nivel de dominio del español y el grado de precisión en el empleo del artículo español por los alumnos japoneses, mediante el análisis de errores y el estudio de interlengua de estos sujetos. Con los resultados obtenidos de los análisis, reflexionaremos sobre las posibles causas de estas dificultades para encontrar posibles soluciones.

Esta orientación del estudio ha surgido a través de la observación de los resultados de las investigaciones precedentes. En algunos trabajos, como en el de S. Fernández (1997), se observa el carácter persistente del problema respecto al artículo, es decir, que se conserva una frecuencia alta de la producción de los errores relativos al uso del mismo tras varios estadios del aprendizaje (en concreto, los cursos 2º, 3º y 4º de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid (España)); en otros, como en el de Nishikawa (2006), se informa del fenómeno opuesto, en el que se aprecia la reducción de los errores de dicha categoría gramatical a medida que avanza el curso universitario (en

concreto, los cursos académicos 2º, 3º y 4º de Filología Hispánica en una universidad de Kobe (Japón)). Puesto que cada investigación organiza el experimento conforme a su objetivo, resultaría difícil, por no decir imposible, comparar los resultados obtenidos bajo condiciones distintas.

Ante esta realidad, consideramos que la investigación que aquí planteamos es especialmente significativa: se centra en indagar en el proceso del aprendizaje del artículo en español en el caso de los aprendientes japoneses, a partir de los datos recogidos mediante pruebas escritas específicas sobre esta categoría gramatical.

La finalidad de este trabajo es didáctica, con lo cual, nuestro propósito es responder las siguientes dos preguntas: ¿por qué es tan difícil utilizar el artículo para los japoneses?, y ¿cómo pueden superar estas dificultades? En todos los análisis que realizamos en el trabajo subyacen estas dos preguntas. En la búsqueda de sus respuestas hay que tener en cuenta diversos factores, incluyendo los psicolingüísticos.

A partir de los resultados obtenidos por los análisis, se elabora y se propone un modelo de material didáctico específico para los alumnos japoneses con la intención de facilitar su comprensión sobre el artículo en español y ayudarlos a superar las dificultades manifestadas. Desde el punto de vista de un alumno, podría ser una necesidad primordial disponer de un material didáctico que tome en consideración su lengua materna. Por lo tanto, en nuestro caso concreto proponemos elaborar un material específico de la enseñanza del artículo en español para hablantes japoneses, con la intención de contribuir a la mejora de su enseñanza, ya que existen escasas propuestas didácticas sobre este tema.

Esta investigación intenta aportar algo útil y novedoso. Una de sus contribuciones es facilitar los datos de personas de distintas procedencias académicas

(de Filología Hispánica y de otras carreras distintas a Filología Hispánica), por los que se nos permiten estudiar la evolución de la producción de los errores y los aciertos, contrastando los grupos formados según dichas procedencias. Esta división parte de la suposición de que existen distintos niveles de dominio del español según la variable de la procedencia académica, lo que comprobaremos posteriormente (en §5.1). En el caso del aprendizaje del español por parte de los alumnos japoneses, apenas existen trabajos que presenten una comparación de los datos de procedencia como el nuestro, lo que hace que consideremos especialmente valiosos los datos que aquí proporcionamos³.

Aparte de esto, para determinar las dificultades con nitidez, hemos recogido los datos mediante pruebas organizadas según los siguientes aspectos del artículo: el semántico, el gramatical, y de forma integrada (semántico y gramatical) en un contexto proporcionado por un texto específico. Los datos obtenidos de este modo nos permiten estudiar sobre qué conocimientos poseen los sujetos que manejan bien el artículo, así como sobre de qué tipo de conocimientos carecen aquellos que no lo manejan adecuadamente.

Asimismo, con el fin de encontrar las tendencias del uso del artículo por nuestros sujetos, en estas pruebas de nuestro experimento se proporcionan explícitamente sus tres posibilidades: el artículo definido, indefinido⁴ y su omisión. De este modo, podemos examinar la distribución de la selección, o dicho de otro modo,

³ Puede establecerse una distinción entre los términos “español como lengua extranjera” (ELE) y “español como segunda lengua” (EL2). ELE se refiere al caso en el que se aprende español en un lugar donde no se habla dicha lengua, frente a EL2, que se refiere al caso de que se aprenda en un país en el que es la lengua del entorno (Pastor Cesteros 2016: 41).

Hemos utilizado aquí la expresión “ELE” porque nuestros sujetos aprenden español en Japón, como presentaremos posteriormente. Sin embargo, las aportaciones de esta investigación servirían tanto para ELE como para EL2. En este sentido, en este trabajo empleamos el término “ELE” incluyendo las situaciones de EL2.

⁴ Estos dos tipos de artículo también son llamados *determinado* e *indeterminado*. En este trabajo utilizamos los términos *artículo definido* e *indefinido*, basándonos en el rasgo semántico de definitud e indefinitud, que explicaremos detalladamente en el apartado de §2.1.2.

comprobar si la mayoría elige una opción independientemente de su nivel de español o si algún grupo concreto muestra una preferencia por una opción en particular (por ejemplo, según las procedencias académicas). Mediante estas diferentes aproximaciones, indagamos con profundidad en el proceso del aprendizaje del artículo por parte de los japoneses.

Otro aspecto del presente trabajo es que en nuestro experimento se incluye el estudio de la influencia del aspecto pragmático del artículo: el contexto. Específicamente, con la pregunta: “¿si se dispone de un contexto específico, los aprendientes japoneses utilizan mejor el artículo en español?” examinamos la relación que nuestros sujetos establecen entre el contexto proporcionado por un texto determinado y el uso del artículo. Mediante los análisis de los datos obtenidos, encontraremos las posibles respuestas a esta pregunta.

Para utilizar un artículo adecuadamente, consideramos que es importante tomar en consideración el contexto. En este trabajo intentamos dilucidar la relación entre el uso del artículo en español y el contexto ofrecido por el texto en el aprendizaje de esta categoría gramatical, puesto que no hemos podido constatar esta vinculación en investigaciones precedentes.

Estructura del trabajo

El presente estudio está formado por siete capítulos, en el primero de los cuales se introducen las ideas fundamentales y la descripción del marco teórico en el que se inscribe nuestro estudio. A partir del segundo capítulo, organizamos el contenido en cuatro partes:

Parte I: Estudio contrastivo

El artículo en español (cap. 2) y las funciones equivalentes de los usos del artículo español (cap. 3);

Parte II: Interlengua de nuestros informantes y análisis de errores

Planteamiento y realización de la investigación empírica (cap. 4) y la interlengua de nuestros informantes y análisis de errores (cap. 5);

Parte III: Aplicación didáctica

Propuesta de un modelo metodológico didáctico del artículo en español para los estudiantes japoneses (cap. 6);

Parte IV: Conclusión de la investigación empírica

Conclusión general (cap. 7)

Como se puede observar, el primer capítulo (cap. 1) no puede constituir una parte independiente ni incluirse en la parte I, debido a que este capítulo sirve de base para las cuatro (partes I, II, III y IV).

Respecto al capítulo 1, en el subcapítulo §1.1 comenzamos por la introducción del trabajo, en la que presentamos los objetivos, la justificación del mismo, etc. En §1.2 y §1.3 se tratan los modelos de análisis de datos que empleamos. El modelo del análisis contrastivo (§1.2) sirve para la parte I; el del análisis de errores, junto con el concepto de interlengua (§1.3), sirve para la parte II. Los subcapítulos §1.4 y §1.5 estudian respectivamente el papel de la lengua materna y las estrategias de aprendizaje, que son los temas fundamentales para reflexionar posteriormente sobre las causas de las dificultades y sus posibles soluciones. En §1.6, situamos el foco en el contexto y su importancia en el uso del artículo, debido a que, para utilizar este elemento gramatical

correctamente, es imprescindible tener en cuenta este aspecto pragmático. Finalmente, explicamos cómo adaptamos las consideraciones existentes que hemos observado a lo largo del primer capítulo a nuestro trabajo.

En la parte I (cap. 2 y cap. 3) realizamos un estudio contrastivo entre las lenguas española y japonesa, porque es relevante observar tanto las reglas gramaticales que rigen el uso del artículo español como el sistema referencial del japonés, con el fin de comprender los procedimientos de esta última lengua para expresar la referencia. A través de la comprobación de la existencia en el japonés de funciones equivalentes a los usos del artículo español, también quisiéramos demostrar que los hablantes japoneses pueden comprender las funciones del mismo. Por otro lado, utilizaremos estos capítulos como una fuente de información: recurriremos a los datos expuestos en ellos cuando necesitemos una explicación originada en la diferencia o similitud de los sistemas de las dos lenguas, por ejemplo, cuando reflexionemos sobre las causas de las tendencias en el uso del artículo español por nuestros sujetos.

En el capítulo 2, realizamos un estudio descriptivo de la gramática española centrado en el artículo. En §2.1, empezamos por presentar las formas del artículo definido e indefinido, después, definimos el significado del artículo en español, teniendo en cuenta la teoría de información consabida y unicidad y el enfoque cognitivo (el artículo como indicador de la accesibilidad). Seguidamente, describimos los usos del artículo: los del definido, del neutro *lo* y del indefinido. El subcapítulo §2.2 se dedica al caso de la ausencia del artículo. En §2.3, estudiamos los casos de la presencia y ausencia del artículo.

En el capítulo 3, se otorga importancia a comprender el sistema referencial en la lengua japonesa e identificar las funciones equivalentes japonesas de los usos del

artículo en español. En §3.1, empezamos por conocer la tipología lingüística de ambas lenguas. En §3.2 presentamos los componentes oracionales en japonés. Seguidamente, en §3.3 explicamos el sistema referencial de esta lengua. Basándonos en las observaciones sobre el artículo en español y el sistema referencial en japonés, en §3.4 identificamos las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo (el definido, el neutro *lo* y el indefinido). Aunque en japonés existen diversos medios lingüísticos que sirven para expresar la referencia, su frecuencia de uso varía según las circunstancias. Respecto a las tendencias del uso de estos medios, las comprobamos de manera estadística en muestras de lengua y comentamos sus aspectos destacables en §3.5.

En la parte II (cap. 4 y cap. 5), nos centramos en el estudio empírico. Es importante su preparación, por lo tanto, el capítulo 4 lo dedicamos a explicar el planteamiento, la elaboración de la encuesta y la realización del experimento. El capítulo 5 puede considerarse como el núcleo de todos los capítulos de esta tesis, y en él exponemos los resultados de los análisis realizados. Las secciones en las que se presentan los datos obtenidos dan cuenta de la frecuencia con la que se producen los errores y la frecuencia de aciertos de modo contrastado y en función de los distintos estadios de interlengua de los informantes.

En el capítulo 4, en §4.1, presentamos y justificamos los objetivos de nuestro experimento. Aquí, se incluyen algunos planteamientos metodológicos del experimento para alcanzar estos objetivos. En §4.2, explicamos el diseño de nuestro experimento, principalmente los asuntos relacionados con la encuesta elaborada: la estructura de nuestra prueba, los objetivos particulares de cada parte de la encuesta y la distribución de puntuaciones. En la última parte, se incluye la validación de la prueba. A

continuación, en §4.3, explicamos los diferentes métodos que hemos empleado para analizar los datos obtenidos, tanto los procedimientos matemáticos para realizar los análisis estadísticos como otros utilizados para los análisis de cada ítem. Ofrecemos también la información sobre la organización de los grupos para los análisis. En §4.4, informamos sobre el plazo de entrega de la prueba. En §4.5, exponemos detalladamente los datos personales de nuestros informantes, tanto los japoneses como los españoles, formando con estos últimos un grupo de control.

En el capítulo 5, empezamos por presentar los resultados generales en §5.1. Seguidamente, detallamos los resultados de los análisis según cada ítem individualmente en §5.2. Después, exponemos los resultados del análisis de modo comparativo entre varios bloques de la prueba realizada en §5.3. En este apartado se incluye la comprobación de la influencia del contexto en la utilización del artículo español por los sujetos. En §5.4 reflexionamos sobre las posibles causas de las dificultades observadas a lo largo de este capítulo, y en §5.5 sacamos conclusiones.

La parte III consiste en un único capítulo (cap. 6), en el que pretendemos llevar a la práctica los resultados de la investigación empírica en la enseñanza del artículo español en el aula de ELE. En el subcapítulo §6.1, estudiamos la gramática didáctica y la elaboración de los materiales. En §6.2, exponemos algunos puntos concretos del tratamiento del artículo español en el Plan curricular del Instituto Cervantes y realizamos una pequeña revisión para observar cómo se han reflejado dichos puntos en varios manuales de ELE. A continuación, en §6.3, se trata la adaptación a nuestro trabajo de las consideraciones existentes que hemos presentado en este capítulo. En §6.4, en base a los resultados de nuestro experimento, ofrecemos modelos didácticos del

artículo en español dirigidos a los alumnos japoneses, para su profundización en el conocimiento relativo a esta categoría gramatical.

En la parte IV (cap. 7), exponemos una síntesis muy breve de las conclusiones a las que hemos llegado a partir de la interpretación de los datos recabados en la producción de los grupos de informantes japoneses y señalamos la dirección que podrían llevar futuras investigaciones en relación a determinados puntos, como el efecto del modelo didáctico propuesto en la producción del artículo.

La estructura de nuestro trabajo refleja la relación que el aprendizaje y la enseñanza de idiomas guardan con diversas disciplinas. Para poder realizar nuestro estudio, nos hemos beneficiado de las aportaciones de numerosas investigaciones precedentes, y nos satisfaría poder devolver este favor al futuro de la investigación de la enseñanza de lenguas mediante los resultados que aquí aportamos.

1.2. Análisis contrastivo

A lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas, se han desarrollado varios modelos de análisis de datos⁵, uno de los cuales es el Análisis Contrastivo (AC, en adelante).

En este trabajo utilizamos el AC como técnica para analizar datos. Conforme a dicho uso, no exponemos los estudios relacionados con el AC siguiendo su desarrollo histórico, sino que, partiendo de su definición, tratamos aspectos prácticos de

⁵ Respecto al desarrollo histórico de los modelos de análisis de datos, las visiones de los estudios precedentes coinciden en cierto grado (Liceras 1991; Santos Gargallo 1993; Larsen-Freeman y Long 1994; Baralo 1999; Vez Jeremías 2004; Pastor Cesteros 2005; Gass y Selinker 2008).

procedimiento y las ventajas e inconvenientes que consideramos relevantes en el uso de dicho modelo. Así pues, el presente estudio se ubica dentro del marco teórico del AC, y el análisis de datos llevado a cabo se realiza a la luz de este (en concreto, cap. 2 y cap. 3).

1.2.1. Definición y procedimientos del análisis contrastivo

Históricamente, en la etapa del desarrollo del AC (entre las décadas de 1940 y 1960), se utilizaba este modelo de análisis para identificar las diferencias entre la lengua materna y la meta, con el fin de predecir y evitar los errores, porque se creía que podía existir una relación directa entre la distancia lingüística y la dificultad de aprendizaje⁶ (R. Ellis 1994: 47).

En esta época, el AC se basaba en las descripciones formales de las dos lenguas de manera estructuralista, por lo tanto, los procedimientos propuestos eran: 1) descripción formal de las dos lenguas, 2) selección de áreas o elementos concretos para establecer su comparación, 3) comparación para identificar las diferencias y semejanzas, 4) predicción de los posibles errores (R. Ellis 1994: 307; S. Fernández 1997: 15; Diccionario de términos clave de ELE [en línea]).

⁶ Desde esta convicción nació la hipótesis del análisis contrastivo: “cuando dos lenguas fueran similares, se produciría una transferencia positiva; cuando fueran diferentes, se daría una transferencia negativa o interferencia” (Larsen-Freeman y Long 1994: 56).

Pese a que posteriormente se reveló que la distancia lingüística entre una determinada área de la lengua materna y la meta no se constituye como un área de especial dificultad⁷, el AC sigue considerándose una herramienta útil de investigación.

En actualidad, al consultar la definición de AC en *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4ª edición) (Richards y Schmidt 2010), encontramos lo siguiente:

La comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguajes, por ejemplo, el sistema fonético o el sistema gramatical (*ibíd.*: 129). (Traducción propia.)

En esta acepción, se establece claramente que es una técnica de análisis de datos, puesto que el hecho de comparar implica apreciar las diferencias y semejanzas de un mínimo de dos elementos⁸. De este modo, en el momento presente podemos considerar que el AC ha abandonado las ideas que contenía en la época mencionada, como la idea de predicción de los posibles errores que formaba parte de los procedimientos mencionados.

Respecto a los procedimientos que suele seguir un estudio contrastivo, Söhrman (2007: 16) establece los tres siguientes pasos:

1. Describir un determinado fenómeno en las dos lenguas;
2. Yuxtaponer los fenómenos en ambas lenguas y comprobar su equivalencia según el juicio de los bilingües;

⁷ Para consultar los estudios precedentes que refutaron estas ideas, véase Larsen-Freeman y Long (1994: 123-124).

⁸ DRAE, s. v. *comparar*, acepción 1: “Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o su semejanza”.

3. Comparar los sistemas (sustantivos, verbos, etc.), las construcciones idénticas (negociaciones, relativas, etc.) y las reglas sintácticas idénticas (posición de los adjetivos, etc.).

El propio autor advierte que no es necesario aplicar siempre estos puntos a todos los trabajos y, asimismo, reconoce que es difícil encontrar un bilingüe que sea capaz de determinar el equilibrio de las construcciones propuestas (*ibíd.*). De este modo, a la hora de llevar el AC a la práctica, cada investigación aplica los procedimientos al caso concreto, conforme a sus objetivos.

1.2.2. Ventajas e inconvenientes del uso del análisis contrastivo

Respecto a los aspectos positivos, el AC posibilita realizar una comparación sistemática, de modo que sea posible conseguir datos científicos con carácter objetivo. De ahí, los resultados de la comparación servirían como fuente de información, y podrían ser consultados cuando fuera necesario⁹.

Por otro lado, uno de los problemas del AC es que este generalmente no cubre los criterios de adecuación explicativa y descriptiva que se le presuponen a todo enfoque teórico (R. Ellis 1994: 340). Por lo tanto, aunque existe la posibilidad de que mediante el AC se obtengan datos científicos, su uso no garantiza necesariamente la validez científica de todo el corpus obtenido.

⁹ La idea original de esta utilidad fue planteada por Wardhaugh (1970), denominada la versión *débil* de los planteamientos contrastivos. La versión débil limita a su utilización en explicar las causas de las dificultades observadas, mientras que la versión fuerte otorga la capacidad de predecir los errores.

Otra crítica hacia el AC es que este método se limita a comparar los rasgos formales de pares de oraciones y no incluye en su observación la función comunicativa ni el contexto en cada caso, como documenta S. Fernández (1997: 17). Es cierto que para establecer una comparación, no se puede evitar cierta descontextualización y fragmentación de una oración concreta.

Otro aspecto que merece ser mencionado es que los resultados del AC, contrariamente a las expectativas iniciales, no predicen ni explican siempre todos los errores del aprendizaje (Santos Gargallo 1993: 68), como hemos observado anteriormente. Actualmente es conocido que existen varios factores relacionados con la producción de errores¹⁰, y no todos los errores se producen en función de la mayor o menor distancia lingüística de determinada área en las lenguas materna y la meta.

1.3. Análisis de errores e interlengua

Además del AC, que hemos descrito en el apartado anterior (§1.2), para estudiar el proceso de aprendizaje del artículo por nuestros sujetos utilizamos el Análisis de Errores (AE, en lo sucesivo) junto con el concepto de *interlengua* (IL, en adelante), que entendemos como un sistema lingüístico del estudiante de L2 o LE. El contenido que tratamos en este apartado es el marco central de este estudio, y en él basamos el desarrollo de todos los capítulos posteriores.

¹⁰ Los factores que pueden influir en el aprendizaje de lenguas son: psicológicos (sensación de impotencia o de timidez), sociológicos (relaciones entre las lenguas y las actitudes de los hablantes hacia ellas), pedagógicos (metodologías que emplea el profesor), individuales de cada alumno (edad, motivación, el grupo de alumnos y la formación lingüística y cultural previas), etc. (Pastor Cesteros 2005: 366).

En la primera parte de este apartado explicamos el AE, dirigiendo nuestra atención a los siguientes puntos: la definición y los procedimientos del AE, y las ventajas e inconvenientes destacables para su uso, como ya propusimos en la explicación sobre el AC. También describiremos el concepto de errores desde la perspectiva del AE, porque este modelo se centra en ellos para procesar datos. Después, estudiamos sobre la IL, concretamente el concepto y sus características, incluyendo algunas contribuciones recientes.

1.3.1. Definición y procedimientos del análisis de errores

Para conocer la definición del AE, consultamos este término en *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4ª edición) (Richards y Schmidt 2010), en el que encontramos lo siguiente:

El estudio y análisis de los errores producidos por alumnos de segundas lenguas. El AE puede utilizarse con el fin de:

- A) Identificar estrategias que utilizan los alumnos en el aprendizaje de lenguas.
- B) Intentar identificar las causas de los errores de los alumnos.
- C) Obtener información sobre las dificultades comunes en el aprendizaje de lenguas, como una ayuda para la enseñanza o la preparación de materiales didácticos.

(*ibid.*: 201) (Traducción propia.)

Según esta acepción, se comprende que el AE trata los errores producidos por alumnos de segundas lenguas y, asimismo, posibilita estudiar los aspectos cuantitativos y cualitativos de los mismos. En otras palabras, el AE no solo sirve para mostrar los errores comunes a través de datos numéricos, sino también puede ayudar a evaluarlos, a explicar sus causas y a conocer las estrategias de los alumnos para hacerles frente, atendiendo a la necesidad de obtener los datos cualitativos.

Respecto a los procedimientos del AE, Santos Gargallo (2004: 400) propone una serie de etapas para un estudio centrado en el análisis de los errores de un enunciado real:

- A) Compilación del corpus de datos.
- B) Identificación de los errores.
- C) Descripción de los errores.
- D) Clasificación de acuerdo con una taxonomía.
- E) Evaluación de los errores.
- F) Discusión de los resultados.
- G) Implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen varias alternativas para realizar cada uno de estos pasos. Por ejemplo, en el paso A, se determina el sujeto que ofrece la muestra lingüística: si se trata de un individuo o de un grupo representativo, si la periodicidad en la recogida de datos es

transversal o longitudinal¹¹, etc. En los pasos B, C y D, al ponerlos en práctica, se elige uno entre los criterios posibles: el lingüístico (descriptivo), el pragmático, el pedagógico, etc¹².

Con el tiempo, los procedimientos del AE han ido experimentando mejoras debido a los numerosos experimentos empíricos que se han servido de él. Hoy en día se reconoce el AE como una herramienta científica, aunque en sus inicios los procedimientos que proponía Corder (1971) eran más sencillos y abstractos¹³:

1. Describir todos los enunciados del alumno.
2. Identificar los errores basados en la comparación de la IL del alumno con la lengua meta.
3. Explicar cómo y por qué llega a construir la IL observada, tomando en consideración los mecanismos psicolingüísticos (y no exclusivamente la influencia de la lengua materna).

(Adaptación de la versión traducida al español de 1991: 72-73)

Podemos comprender que su segundo paso implicaría la clasificación de los errores. Por otro lado, en el tercer paso, se propone la inclusión de los mecanismos psicolingüísticos en las causas del error como un factor que influye en el aprendizaje.

¹¹ Respecto al tipo de datos, Santos Gargallo (2004: 397-298) plantea cinco criterios para determinar los objetivos: la lengua materna de los hablantes no nativos, la extensión de la muestra (individual, grupo o toda la población), la habilidad lingüística (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral o comprensión lectora), la extensión del análisis (gramatical, discursivo, pragmático, estratégico, etc.) y la periodicidad en la recogida de datos (transversal, longitudinal o seudolongitudinal).

¹² Aparte de los criterios citados, existen el criterio etiológico, el comunicativo y el cultural (Santos Gargallo 2004: 404-405).

¹³ Tres años más tarde, el mismo investigador (Corder 1974) establece cinco etapas para realizar el AE: 1. Selección del corpus (decidir el tipo de corpus, como por ejemplo la habilidad lingüística); 2. Identificación de los errores; 3. Clasificación (es importante describir cada error); 4. Explicación (explicar las causas incluyendo los factores psicológicos); 5. Evaluación (implicaciones didácticas).

Este método (el AE), que surgió alrededor del 1970, concede importancia al error, basándose en la idea de que la producción de errores es inevitable y necesaria para el aprendizaje y, asimismo, el error es una prueba positiva de que se está aprendiendo. Mediante el AE, se intentan encontrar las causas de los errores incluyendo el punto de vista psicolingüístico, y se niega la idea de que todos ellos se originan en la lengua materna (Corder 1967, 1971, 1981). Esto contrasta con el método anterior (el AC), en el que se conceptualiza el error como algo negativo que impide al aprendizaje y cuyo origen es la lengua materna (Lado 1957).

En la actualidad, aceptando la propuesta de Corder (1971), se entiende que el aprendizaje de una segunda lengua constituye un proceso interiorizado de formación de reglas, es decir, un alumno va deduciendo las reglas de la lengua meta y, al mismo tiempo, las va aplicando cuando encuentra una necesidad de producir un enunciado (Pastor Cesteros 2005: 371).

1.3.2. Ventajas e inconvenientes del análisis de errores

El AE sirve para conseguir un conocimiento profundo acerca del proceso del aprendizaje de lenguas (Corder 1967) y, además, esta información puede ser aplicada a su enseñanza y su mejora, lo que permite tomar decisiones acerca del desarrollo de criterios sobre qué, cómo y cuándo corregir (Vázquez 1999: 25).

El AE es, con las palabras de Santos Gargallo (2004: 391): “como un procedimiento científico orientado a determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural”. Como hemos observado a lo

largo de este apartado, es un método que puede aplicarse a numerosos temas de diversas disciplinas.

En cuanto al punto negativo, la crítica repetidamente es la incapacidad del AE de evaluar el conjunto de la producción de un sujeto (Schachter y Celce-Murcia 1977; Long y Sato 1984; R. Ellis 1994; Pastor Cesteros 2005; entre otros). Es evidente que, para juzgar adecuadamente si una actuación es un error o no, se necesita tener en cuenta el contexto situacional.

Otro punto débil es que el uso del AE está limitado a los fenómenos apreciables, es decir, para su aplicación se necesitan datos de que el sujeto se ha equivocado. Como señala Schachter (1974), un sujeto puede evitar el uso de ciertas construcciones gramaticales porque cree que es difícil utilizarlas correctamente. Cuando el sujeto evita el uso y no se equivoca, el investigador no dispone de los datos válidos que se proponía recoger.

Por otro lado, existen problemas con los procedimientos metodológicos como, por ejemplo, en la tarea de clasificar los errores observados (Schachter y Celce-Murcia 1977). Es difícil seleccionar un criterio más adecuado que otro entre los posibles y, asimismo, también lo es clasificar los errores en una única opción siguiendo el criterio elegido, porque puede corresponder a varias opciones a la vez. Tampoco se pueden determinar las causas de los errores siempre con facilidad (Dulay, Burt y Krashen 1982: 143-146). El investigador toma decisiones en numerosos aspectos en cada paso del AE y, cuando no conoce cuál es la mejor opción, decidirá siguiendo su propia intuición. A pesar de que, como hemos observado, los procedimientos se han venido desarrollado en estos últimos 40 años, consideramos que los problemas procedimentales siguen presentes en la actualidad.

1.3.3. El concepto de error

Los *errores* hacen referencia a los rasgos de los aprendientes de una L2 que se desvían de la norma de la lengua meta, y esta norma incluye tanto aspectos propiamente lingüísticos como aquellos que afectan a la adecuación al contexto o a las normas socioculturales (tomando en consideración el Diccionario de términos clave de ELE [en línea] y Santos Gargallo 2004: 392-393).

Al considerar que un error es una desviación de la norma, este puede ser producido por cualquier hablante, tanto nativo como no nativo. De este modo, Corder (1967: 166-167) propone una distinción entre “errores sistemáticos”, que nos posibilitan apreciar el conocimiento de la lengua meta de un aprendiente, y “errores de actuación”, que serían no sistemáticos y, a su vez, no reflejan un defecto en el conocimiento de lenguas. Para referirse a los primeros, este autor utiliza el término “error” y para los segundos, el de “falta” (*mistake*). Sin embargo, en la práctica, no es siempre fácil determinar los errores sistemáticos (*ibíd.*: 167).

Una de las peculiaridades del “error”, como acabamos de mencionar, es ser sistemático. Corder (1971: 154) también señala que los errores son compartidos por un grupo de alumnos que tengan la misma lengua materna y que reciban las mismas instrucciones de la lengua meta, además, estos alumnos producen más o menos los mismos errores en los mismos estadios del proceso del aprendizaje.

En el AE se otorga un papel significativo a los errores, como hemos observado anteriormente (§1.3.1), por la idea de que estos proporcionan información valiosa para el profesor y el investigador y, asimismo, producir errores es necesario e inevitable por parte del alumno (Corder 1967, 1971). De un modo concreto, los errores son valiosos

para el profesor, puesto que estos muestran el desarrollo lingüístico del alumno y, a su vez, indican lo que le queda por aprender; para el investigador, porque ofrecen pistas para dilucidar el proceso de aprendizaje de L2 y, asimismo, proporcionan información sobre las estrategias y procedimientos que utiliza el alumno; y para el propio alumno, pues está utilizando los errores como un mecanismo para aprender (Corder 1967: 167).

Los errores ofrecen información distinta desde cada una de las perspectivas (el profesor, el investigador o el alumno) y, a su vez, una actuación puede ser considerada un error o no según la norma en la que se fije, ya que un error es una desviación de alguna norma, como hemos observado en el principio de esta sección.

Como los errores muestran un carácter multifacético, existen diversas clasificaciones:

1. Criterio lingüístico: errores léxicos, morfosintácticos, discursivos, de pronunciación, etc.
2. Criterio de estrategias superficiales: omisión, adición, yuxtaposición, elección errónea y colocación errónea.
3. Criterio pedagógico: errores inducidos, transitorios, fosilizados, etc.
4. Criterio etiológico (según su causa u origen): errores interlinguales, intralinguales, de simplificación, etc.
5. Criterio comunicativo: errores de ambigüedad, irritantes, entre otros.

(Diccionario de términos clave de ELE [en línea])

Para realizar un AE, puede plantearse el establecimiento de un criterio o el empleo de taxonomías mixtas, de acuerdo con el objetivo del estudio (S. Fernández 1997: 29).

Finalmente, como hemos observado a lo largo de estas secciones, el AE guarda una relación estrecha con los trabajos de Corder (en concreto, los de 1967 y 1971). Este autor propuso lo valioso del error no solo desde punto de vista del profesor y del alumno, sino también del investigador, señalando lo provechoso de analizar errores sistemáticamente. Los errores pueden servir como índices para conocer lo que ha aprendido un alumno, de este modo, si pueden recogerse estos índices de un alumno y distribuirse siguiendo su desarrollo lingüístico, podría mostrarse el recorrido que ha realizado este alumno. Ese recorrido sería su proceso del aprendizaje, el que ha llevado a cabo y continuará más adelante. Al tomar esta idea de forma concreta y sofisticada nos encontramos ante lo que conocemos actualmente como *interlengua*, que explicamos a continuación.

1.3.4. El concepto de interlengua y sus características

En el Diccionario de términos clave de ELE [en línea], se explica el término *Interlengua* (IL) de la siguiente manera:

Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

En esta acepción¹⁴, comprendemos que el concepto de la IL está relacionado directamente con el aprendizaje de segundas lenguas y, asimismo, es un sistema lingüístico que evoluciona sucesivamente, de modo continuo, hacia la lengua meta.

Tanto en el Diccionario de términos clave de ELE [en línea] como en numerosos trabajos que nos ofrecen una explicación sobre la IL¹⁵, se considera que uno de los rasgos fundamentales de esta es la sistematicidad: funciona siguiendo ciertas reglas. Otro es la individualidad: cada alumno construye su sistema propio individualmente. También, la IL se caracteriza por la transitoriedad: el sistema se actualiza continuamente, aproximándose¹⁶ al sistema de la lengua meta.

Además de estos rasgos, otra peculiaridad importante es que “las ILs varían sistemáticamente” (Larsen-Freeman y Long 1994: 78). Un ejemplo de esta variabilidad es que, en un mismo día, un alumno puede utilizar el artículo definido adecuadamente y puede omitirlo inadecuadamente¹⁷. La IL es variable y, a su vez, se observa que este carácter aparece siguiendo ciertas reglas, es decir, si se consiguen explicar las reglas construidas por el alumno, se podría prever la variabilidad que manifiesta su IL. La

¹⁴ Cuando Selinker (1972) propuso el término *interlengua*, fue para referirse a un sistema lingüístico independiente de lengua materna y de lengua meta, y no mencionó el carácter transitorio. Otros investigadores también propusieron una idea parecida, Corder (1971) lo denominó el *dialecto idiosincrático*, y Nemser (1971), el *sistema aproximado*. En sus propuestas, explicitaron la idea de transitoriedad. Con esta consideración, la acepción que citamos se ha beneficiado de la contribución de estos investigadores.

Por otro lado, existen investigadores que prefieren aceptar la propuesta original de Selinker (1972) y no incluyen el carácter evolutivo en su explicación, como en *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4ª edición) (Richards y Schmidt 2010).

En nuestro trabajo, aceptamos la definición del Diccionario de términos clave de ELE, porque consideramos que es importante la inclusión del carácter transitorio en la IL.

¹⁵ Existe una gran cantidad de estudios relacionados con el tema de la IL. Para estudiar las características fundamentales de la IL, hemos consultado trabajos que explican el aprendizaje de segundas lenguas y, a su vez, dedican una parte a este tema concreto (R. Ellis 1994; Larsen-Freeman y Long 1994; Baralo 1999; Gass y Selinker 2008; entre otros) así como estudios específicos de la IL (Corder 1969, 1971; Selinker 1969, 1972; Nemser 1971; Santos Gargallo 1993; S. Fernández 1997; Baralo 2004; Han y Tarone 2014; entre otros).

¹⁶ Se observa que en la aproximación a la lengua meta la IL no se desarrolla de forma lineal. Con frecuencia se observa que la IL vuelve a un estadio anterior y luego evoluciona de nuevo, para finalmente acercarse al sistema de la lengua meta. Véase Adjemian (1976).

¹⁷ Es un ejemplo inspirado por Larsen-Freeman y Long (1994: 80).

variabilidad sistemática de la IL se considera una característica propia y está documentada en numerosos estudios empíricos¹⁸.

Como la variabilidad es un fenómeno complejo, no siempre es fácil determinar sus causas (Tarone y Parrish 1988). Aun así, en estudios empíricos se ha demostrado que algunos factores, como los lingüísticos o sociales, guardan relación con la variabilidad.

Acerca de los factores lingüísticos, uno es la selección del objeto de estudio, es decir, en qué aspecto gramatical o en qué función de la lengua se centra la observación. Por otro lado, los factores sociales se refieren a las circunstancias que rodean a un aprendiz. Por ejemplo, la IL de un alumno se verá influenciada por cómo ha aprendido la lengua meta, en este sentido, si la aprende en una institución formal, la metodología empleada por su profesor puede influir en la construcción de su IL (Bayley y Tarone 2012: 49-50).

Además de estos factores, el grado de la variabilidad también depende de la metodología que emplea un investigador para recoger datos, como muestran estudios precedentes que determinan que, por ejemplo, el tema de conversación puede influir en los resultados en una prueba oral (Smith 1989) o los distintos tipos de tarea provocan un grado distinto de precisión en el uso de un aspecto gramatical concreto (Tarone 1985; S. Fernández 1997).

¹⁸ Véanse los estudios de Larsen-Freeman (1994: 78-85), Gass y Selinker (2008: 259-280) o Romaine (2003: 409-435), en los que se ilustra el desarrollo de los estudios relacionados con la variabilidad de la IL, presentando numerosas investigaciones precedentes.

1.3.5. Estudios sobre interlengua

Es significativo que, en algunos estudios acerca de la IL, se muestra un alto grado de universalidad en los órdenes de aprendizaje de los morfemas y de ciertas estructuras gramaticales¹⁹ (como la interrogativa, la negativa o la cláusula relativa) en el caso del aprendizaje de adultos de L2, independientemente de las lenguas maternas de los alumnos. Es un tema de discusión desde que Dulay y Burt (1973) indicaron la existencia de un orden común para adquirir los ocho elementos lingüísticos ingleses de L2 entre los niños hablantes de español y chino²⁰, mediante una prueba diseñada para niños (Medida de Sintaxis Bilingüe, en adelante MSB).

El tema del orden del aprendizaje de morfemas²¹ ha sido objeto de un gran número de investigaciones. En algunos de los estudios empíricos realizados con aprendientes adultos de L2 se llega a considerar que existe un orden común, como en los casos de Bailey, Madden y Krashen²² (1974) o Larsen-Freeman²³ (1975). En estos estudios participaban sujetos cuya lengua materna es la japonesa.

¹⁹ Respecto a los estadios por los que pasa el desarrollo de la competencia gramatical de un aprendiente de L1 con una determinada estructura, se dominan “Secuencia evolutiva” o “Secuencias de desarrollo”, según el Diccionario de términos clave de ELE [en línea].

²⁰ En el experimento del orden de adquisición que realizaron Dulay y Burt (1973), se contó con 151 niños de cinco a ocho años, hablantes de español y chino. Mediante una prueba sobre el orden de adquisición de los ocho elementos lingüísticos en inglés (por ejemplo, participio de presente (-ing), plural (-s), pretérito de formas irregulares (*ate, took*), tercera persona del singular (-s), posesivo (*Noun-’s*), artículos (*a, the*), contracción de verbo copulativo (*is*) y contracción de verbo auxiliar (*is*)), llegaron a la conclusión de que existe un orden común en los grupos con distintas lenguas maternas y que este orden es distinto al de la L1.

²¹ Se suele llamar “estudio de morfemas” (Larsen-Freeman y Long 1994: 86).

²² En este estudio, se muestra que existe el orden común en aprendizaje de morfemas mediante la MSB en adultos que aprenden inglés como L2. En el experimento participaron 73 adultos, de 17 a 55 años, con lenguas maternas muy variadas, entre las que encontramos el japonés, aunque el número de hablantes japoneses era bastante reducido.

²³ El experimento de Larsen-Freeman (1975) observa la secuencia común de desarrollo del inglés como L2 entre alumnos con distintas L1s, a través de cinco tipos de tareas (la MSB, una prueba de repetición de oraciones provocadas por imágenes, comprensión auditiva, una prueba escrita de elección con respuestas múltiples, y otra prueba escrita de rellenar los espacios en blanco libremente), en las que colaboraron 24 aprendientes adultos, seis por cada grupo de L1 (árabe, español, farsi y japonés).

Algunos trabajos, incluidos los dos que acabamos de mencionar, proporcionan pruebas de la existencia de órdenes comunes, sin embargo, en contra de estas afirmaciones, existen estudios que muestran un orden distinto, como el de Hakuta (1974), cuyo sujeto, que es una niña japonesa de cinco años que aprende inglés, muestra un orden diferente al que hemos observado en el estudio de Dulay y Burt (1973).

Además de encontrar pruebas contradictorias hacia los trabajos que demostraban el orden común de aprendizaje de morfemas, existen críticas sobre las metodologías empleadas (Rosansky 1976; Long y Sato 1984) y, asimismo, se plantean problemas lógicos. Como señalan Corder (1967: 168) y Gass y Selinker (2008: 133), expresar una forma correcta no siempre significa que se haya aprendido la regla adecuadamente. Por otro lado, los estudios del orden de morfemas tratan un número limitado de morfemas (en general, se incluyen 11 ítems), y los investigadores generalizan los datos obtenidos de estos a todo el proceso de aprendizaje. Aunque pueda existir un orden en la adquisición de los morfemas de una L2, esto no significa que todo el aprendizaje siga un orden preestablecido, ni tampoco justifica la disminución del papel de la L1 (*ibid.*: 135).

Con el fin de investigar la universalidad del orden de aprendizaje de morfemas y estructuras gramaticales, se llevan a cabo estudios que abarcan varias perspectivas, como el de S. Fernández (1997).

En su experimento participan 108 adultos que aprenden español en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, procedentes de cuatro lenguas maternas distintas (alemán, francés, árabe y japonés) y se recogen datos mediante dos tipos de tareas ²⁴

²⁴ Aparte de las dos tareas, realiza entrevistas para dilucidar las causas de los errores: se intenta comprobar si los sujetos son conscientes de sus errores y, asimismo, si son capaces de explicar la causa de los mismos (S. Fernández 1997: 41).

(composición y una prueba específica del aspecto gramatical). A través de análisis muy profundos, que no se limitan a un microsistema, sino que intentan abarcar todo el sistema de la lengua, S. Fernández llega a la conclusión de que las secuencias de desarrollo son universales. Según sus palabras, “la universalidad es evidente en todos los aspectos investigados, [...], las diferencias son solo cuantitativas (*ibíd.*: 259)”. A su vez, esta autora observó las peculiaridades de cada grupo, y expresa que “en el grupo japonés sobresalen los errores sobre el uso del artículo, dificultad muy acentuada en este grupo (*ibíd.*: 245)”.

En otro estudio anterior, en Larsen-Freeman (1975), se informaba de resultados similares: se confirmó la existencia de órdenes comunes y, a su vez, se apreció la influencia de L1, por la que el grupo japonés manifestaba una dificultad significativa en el artículo en inglés y sus puntuaciones en esta categoría gramatical eran reducidas en comparación con el resto de grupos.

Respecto al orden de aprendizaje de morfemas, Goldschneider y Dekeyser (2001), a través del análisis de numerosos estudios precedentes, proponen cinco variables como las más influyentes en este proceso: relevancia perceptual (si el morfema es fácil de identificar), complejidad semántica (cuántas funciones comparten una misma forma), regularidad morfofonológica (si el elemento se comporta de modo regular fonológicamente, es fácil de aprender), categoría sintáctica (la complejidad de los morfemas según sean léxicos o funcionales, y libres o ligados) y frecuencia (el número de veces que aparece en el discurso).

Los resultados de este estudio muestran que el orden de aprendizaje de morfemas es una combinación de los cinco factores. Sin embargo, como reconocen Goldschneider y Dekeyser (2001: 63), la metodología empleada para este análisis no

tiene en cuenta la influencia de la L1, de este modo, no nos explica por qué los hablantes japoneses muestran dificultades en el aprendizaje del artículo en una L2.

Para una demostración de la existencia de la universalidad en los órdenes comunes de aprendizaje de morfemas y de ciertas estructuras gramaticales en las ILs, es imprescindible explicar y justificar el papel de la lengua materna. Pese a que se ha minimizado su influencia, el efecto evidente de la L1 queda reflejado de manera evidente en los estudios precedentes, como por ejemplo en el caso de la influencia de la lengua materna japonesa en el aprendizaje del artículo en una L2.

1.4. Papel de la lengua materna y de los conocimientos de otras lenguas

Como observamos en la sección anterior (§1.3), la lengua materna del alumno influye en el aprendizaje de una L2 en mayor o menor medida. En los estudios precedentes se muestra que existe evidentemente la influencia de la lengua materna japonesa en el aprendizaje del artículo en L2.

En el presente subcapítulo estudiamos el papel de la lengua materna y los conocimientos previos de otras lenguas en el aprendizaje de una nueva. Estos contenidos serán fundamentales para explicar y comprender las ILs de nuestros sujetos, que presentaremos posteriormente (cap. 5). Como vamos a describir en estas páginas, a la L1 se le han atribuido diversos papeles a lo largo del desarrollo de las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas. El desarrollo de estas teorías se ve reflejado en las investigaciones y, como consecuencia, en sus metodologías y en el papel que toma la L1.

Con esta consideración, explicamos este tema en dos partes: la primera parte se centra en el papel que se otorgó a la L1 en el AC y en el AE, cuyos aspectos básicos ya hemos expuesto (§1.2 y §1.3). En la segunda parte, se trata el papel de los conocimientos previos de lenguas desde las perspectivas recientes. Asimismo, describimos el papel de la L1 en relación con la teoría chomskiana de la Gramática Universal, y también observamos el papel que se les otorga en la actualidad a la L1 y a las otras lenguas aprendidas.

1.4.1. El papel de la lengua materna en el análisis contrastivo y el análisis de errores

En el AC se pone énfasis en la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una L2, puesto que esta metodología se apoya en la creencia que equipara el aprendizaje de L2 con la formación de un hábito (Santos Gargallo 1993; Pastor Cesteros 2005). De acuerdo con ello, Weinreich (1953: 1) considera que cuanto mayor sea la distancia entre los dos sistemas lingüísticos (la lengua materna y la meta), mayor será la dificultad y, asimismo, mayor también la posibilidad de interferencia que ejerce la lengua materna en el aprendizaje de la meta. Lo podemos interpretar como que, cuando el hábito antiguo (de la lengua materna) y el nuevo (de la lengua meta) son muy distintos, el aprendizaje del hábito nuevo será arduo; cuando ambos hábitos son similares, se aprenderá el nuevo sin complicación. Siguiendo esta idea, para el AC los errores producidos por aprendientes de una L2 son debidos a la influencia desfavorable del hábito de la lengua materna.

En síntesis, desde el punto de vista del AC, la L1 es la fuente de dificultades y errores: la L1 influye de modo negativo en el aprendizaje de una L2 cuando los sistemas lingüísticos de ambas son muy distintos.

La otra metodología de investigación, el AE, había surgido inspirada por las teorías chomskianas de adquisición de la lengua materna. Siguiendo sus propuestas, se subraya el proceso interno y, asimismo, se discute sobre los órdenes comunes de desarrollo en el proceso del aprendizaje de una L2. Como consecuencia, se minimiza la importancia de la lengua materna en el aprendizaje de una L2.

En el AE, la L1 recibió un papel no muy central en comparación con el papel que se le había otorgado en el AC. Este cambio puede observarse claramente en los procedimientos de los análisis: en el AE se analizaba la IL de un aprendiente en comparación con la lengua meta, mientras que en el AC se establecía una comparación entre la L1 y la lengua meta.

Por otra parte, en el AE se incluyen también los factores psicológicos como causa de los errores, de este modo, la L1 ya no es su única fuente de los mismos. En la práctica, Richards (1971) propone tres tipos de errores: los errores de *intralengua*, los de desarrollo y los errores causados por la L1. Los errores de intralengua se refieren a los causados por el defecto de la aplicación de las reglas de L2, como la sobregeneralización, la ignorancia de las reglas o la aplicación incompleta de las reglas, mientras que los errores de desarrollo son derivados de una hipótesis equivocada sobre algunos conceptos de la L2.

Los estudios empíricos sobre la IL demuestran que la proporción de los errores producidos por la influencia de la L1 es baja²⁵. Por otro lado, en los estudios que investigaron sobre los órdenes del aprendizaje de los morfemas y las estructuras gramaticales específicas de L2, se señalan las pruebas que indican la existencia de un proceso universal de aprendizaje de L2 (no sin recibir algunas críticas), como hemos observado en el subcapítulo anterior (§1.3).

Con todo, en el AE disminuye la relevancia de la L1 en el aprendizaje de una L2. Al mismo tiempo, se plantea una visión nueva del efecto de la L1 como una de las estrategias de aprendizaje, que puede interpretarse como “las técnicas o mecanismos a los que puede recurrir el alumno para adquirir conocimientos” (Rubin 1975: 43). Profundizaremos en el tema de las estrategias de aprendizaje en el siguiente subcapítulo (§1.5).

Otro efecto de la L1 es apreciable a través de los fenómenos relacionados con la frecuencia de uso. Por un lado, esta frecuencia puede ser mínima, más bien, es la elusión del uso. Schachter (1974) observa un fenómeno en el que se evita la utilización de algunas estructuras gramaticales de L2, y considera que esto ocurre cuando estas estructuras son diferentes entre la L1 y la lengua meta, como mencionamos anteriormente (§1.3). Por otro lado, se observa la influencia de la L1 a través del fenómeno de sobreproducción, que significa “la utilización de una forma de la L2 con más frecuencia que lo que la emplea un hablante nativo” (R. Ellis 2008: 974).

Además de estos fenómenos, la lengua materna guarda relación con el ritmo del desarrollo del aprendizaje de una L2. En el estudio de S. Fernández (1997), que

²⁵ Véase R. Ellis (1985: 29), donde se analizan los estudios precedentes en los que se presentaban los porcentajes de los errores causados por la influencia de L1. Los datos recogidos muestran que el porcentaje de la influencia de la L1 se sitúa como máximo en torno al 50%, aunque varía mucho según la investigación y los procedimientos utilizados.

hemos citado en otra sección (§1.3), se observa que el grupo japonés marca un ritmo distinto (menos velocidad) al que los otros tres grupos de árabe, francés y alemán (*ibíd.*: 244). Es muy probable que la L1 de un alumno sea uno de los factores que determinan su ritmo de aprendizaje de una L2.

1.4.2. El papel de los conocimientos previos de lenguas desde las perspectivas recientes

Es recurrente reflexionar sobre el papel de la L1 en el aprendizaje de una L2 en relación con la teoría de los universales lingüísticos (Chomsky 1981).

Chomsky considera un mecanismo que posibilita la adquisición de lenguas, un conocimiento específico de la lengua de manera innata que poseen los humanos, y lo denomina Gramática Universal (GU). Esta consiste en una serie de parámetros que corresponden a cada gramática específica. De este modo, aprender una lengua implica fijar estos parámetros. Un niño los fija al entrar en contacto con una lengua²⁶. En relación con el aprendizaje de una L2, se discute si los alumnos de una L2 pueden acceder a la GU después de haber fijado los parámetros mediante los cuales funciona la L1.

Acerca de las respuestas a esta pregunta, como señalan White (2003: 15) y Gass (1996: 330), existen tres alternativas válidas: A) los aprendientes pueden acceder a la GU completamente y, en este caso, en el aprendizaje de una L2 no se recibe influencia de su L1; B) pueden acceder parcialmente a la GU, de alguna manera, y, de

²⁶ Para esta explicación hemos tomado en consideración el trabajo de Liceras (1986: 54).

este modo, puede influir la L1 en el aprendizaje de una L2; y C) no pueden acceder a la GU, entonces, la L1 es la única referencia a la hora de aprender una L2.

En el caso de que la gramática de la IL esté construida siguiendo los principios de la GU, las respuestas adecuadas serán las opciones A o B. En la actualidad, se han propuesto más modelos (R. Ellis 2008: 625-626), de este modo, existen más alternativas que podemos considerar. Es difícil verificar todos estos casos, porque, de acuerdo con R. Ellis (2008: 627), también lo es encontrar evidencias.

Respecto al papel de la L1 en el aprendizaje de una L2, podemos consultar numerosas investigaciones precedentes. En los estudios empíricos, se muestra que el papel de la L1 cambia a medida que se amplían los conocimientos relacionados con una L2. Por ejemplo, en Zobl (1980) se observa que se recibe el efecto de la L1 de modo selectivo a lo largo del desarrollo del aprendizaje de las estructuras gramaticales.

Con el fin de identificar los factores que causan el cambio del papel de la L1, Jarvis (2000: 246-247) propone tomar en consideración el nivel de competencia de la lengua meta²⁷. Este planteamiento surge mediante la revisión de los estudios precedentes en los que se observa la IL. El punto esencial de esta propuesta es que la variable de la competencia de la L2 juega un papel tan decisivo como la de la influencia de la L1.

En los estudios recientes, se muestra la posibilidad de que en el aprendizaje de una L2 no solo sea destacable el nivel de competencia de la nueva, sino también el de la

²⁷ En concreto, la propuesta consiste en las siguientes seis posibilidades:

1. La influencia de L1 disminuye con el aumento de la competencia de la L2.
2. La influencia de L1 aumenta con la disminución de la competencia de la L2.
3. La influencia de L1 se mantiene con el aumento de la competencia de la L2.
4. La influencia de L1 disminuye, pero no de forma lineal.
5. La influencia de L1 fundamentalmente aumenta, pero no de forma lineal.
6. La influencia de L1 fundamentalmente nunca disminuye ni aumenta, pero está presente fluctuando constantemente según aumenta la competencia de la L2.

L1, en concreto, la capacidad de reconocer su lengua propia, lo que se describe como desarrollo de los conocimientos metalingüísticos de la L1 (Falk, Lindqvist y Bardel 2015; Wach 2016)

Otra dimensión relevante es que el efecto de la L1 concierne a la percepción de similitud o distancia entre las dos lenguas (la materna y la meta). Kellerman (1979) la denomina *psicotipología*²⁸, y sostiene que es una interacción de tres factores principales que controlan la realización de transferencia o la influencia cros-lingüística del aprendiente: (1) la estructura psicológica de la lengua materna del aprendiente; (2) la percepción del aprendiente de la distancia entre su L1 y la lengua meta; (3) El conocimiento del aprendiente sobre la lengua meta (*ibíd.*: 57).

El primer punto, la estructura psicológica del sujeto, puede desarrollarse durante su experiencia vital. Si el sujeto es una persona que no posee ninguna experiencia lingüística además de la de su lengua materna, su estructura psicológica estará muy influenciada por la lengua y la cultura de su L1. El segundo punto también es sumamente subjetivo. Si el aprendiente percibe que el sistema de la lengua meta es muy diferente al sistema de la materna, le producirá la sensación de que las dos lenguas son muy distintas. Respecto al tercer punto, en los primeros momentos un aprendiente posee un conocimiento mínimo de la lengua meta. A medida que profundiza en el conocimiento lingüístico de esta lengua, puede que cambie su sensación inicial. En cada aspecto de la lengua meta, como la forma, el significado o el uso, el aprendiente percibirá la diferencia o similitud de los mismos con los de su L1.

Resulta que, como una consecuencia de estos factores señalados por Kellerman (1979), cuando un aprendiz intuye que una estructura o un concepto de una L2 es

²⁸ Larsen-Freeman y Long (1994) utiliza el término *transferibilidad percibida*.

análogo al de su L1, aumenta la posibilidad de transferir los conocimientos de la L1 al uso de la lengua meta. La relación entre esta percepción y el efecto de la L1 está confirmada en varios estudios (Kellerman 1977, 1979; Ringbom 2007; Römer, Brook O'Donnell y N. Ellis 2014; Sanz, Park y Lado 2015; Schepens, van der Slik y van Hout 2016). Esta percepción es algo personal, es un juicio subjetivo como indica Odlin (2003: 443; 2013: 4), por lo tanto, la existencia e intensidad de la influencia de la L1 en el aprendizaje de una L2 podría variar entre los aprendientes que comparten la misma lengua materna.

Teniendo en cuenta estas dimensiones, Foley y Flynn (2013: 113) consideran que el efecto de la L1 en ocasiones se produce de modo automático, como en las primeras etapas, y en otras ocasiones se comporta de modo selectivo, en varios grados y de diversas formas. Por ello, es difícil identificar el papel de la L1 y, asimismo, encontrar las causas de sus influencias. Puesto que un fenómeno apreciable puede ser consecuencia de varios factores, no cabe duda de que el papel de la L1 es bastante complejo.

En el proceso de aprendizaje de una tercera lengua (L3) se necesitan tomar en consideración los conocimientos de la L1 y de las otras lenguas ya aprendidas, por lo tanto, es todavía más complejo que el proceso de aprendizaje de una L2 (De Angelis 2007; Cenoz 2013).

Para hablar de una L3, clarificamos la noción de *tercera lengua* (L3) considerando a Hammarberg (2001: 22), que sostiene que en las situaciones de multilingüismo, la L3 se refiere a la lengua adquirida (o aprendida) en una situación donde la persona ya posee conocimientos de una o más L2s, además de una o más L1s.

Con esta explicación, se entiende que este término también puede referirse a la cuarta o la quinta lengua que ha aprendido una persona.

Respecto al papel de los conocimientos previos de otras lenguas, Hammarberg (2001: 22-23) señala una serie de factores que condicionan a la influencia de la L2 en la L3²⁹:

- Similitud tipológica (lingüística y psicológica): se favorece la influencia desde la L2, cuando la L2 es tipológicamente próxima a la L3, especialmente si la L1 es más distante.
- Nivel de competencia: la influencia de la L2 es favorable si el aprendiente posee un nivel de competencia alto de la L2, y aún más si la ha adquirido a través de contextos naturales³⁰.
- Uso reciente (*reciency*): si el interlocutor ha utilizado recientemente una expresión o un concepto, el aprendiente podrá activarlo más fácilmente.

Podemos interpretar que estas son las condiciones para comprobar la utilidad del conocimiento de la L2 en la interacción en la L3. Cuando el aprendiente intuye que los conocimientos de la L2 valdrían para transmitir sus ideas, utilizará los conocimientos de la L2. En los casos en que no se cumplan estas condiciones, como cuando la tipología de la L1 y la L3 es más cercana que la de la L2 y la L3, no se dispone del nivel de competencia suficiente de la L2, o el aprendiente no puede

²⁹ Hammarberg (2001: 23) señala una tendencia, además de los tres factores que citamos, que es el estatus de la L2: generalmente, en la interacción en la L3 se tiende a activar la L2 más que la L1.

³⁰ Según el Diccionario de términos clave de ELE [en línea], los *contextos naturales* se refieren a aprender una lengua sin recibir instrucciones formales, por ejemplo, no se estudia en un aula, y se adquiere a través de experimentar las interacciones con los hablantes nativos.

acordarse de la expresión al momento, la L2 no va a servirle de ayuda para transmitir sus ideas en la L3. En este caso, el aprendiente utilizará otros recursos disponibles, incluso podría intentar aprovechar de alguna manera los conocimientos de la L1, para mantener la comunicación. Por lo que observamos, en el aprendizaje de una L3, la L1 y la L2 cumplen con los papeles de complementar las carencias que se presentan de la L3 y de ofrecer ayudas para facilitar el acceso a la L3, siempre y cuando sea posible.

En los estudios recientes, existen dos posturas distintas acerca de la relación entre la L1 y las otras lenguas aprendidas posteriormente. Por un lado, se otorga un papel especial para la L1 porque es una fuente de conocimientos metalingüísticos, como defienden Falk y otros (2015); por otro lado, se considera que en el aprendizaje de una L3 se incluyen tanto la L1 como las otras lenguas aprendidas, como mantienen Sanz y otros (2015).

1.5. Estrategias de aprendizaje

La utilización de los conocimientos de la L1 y de las otras lenguas puede considerarse como una estrategia para aprender la lengua meta, como hemos mencionado en el apartado anterior (§1.4). El área del estudio de las estrategias de aprendizaje nos ofrece explicaciones sobre los procesos mentales de aprendizaje de lenguas, de modo que nos posibilita profundizar en el mecanismo del desarrollo de la IL. Las consideraciones acerca de dicho mecanismo, que estudiamos en este subcapítulo, nos servirán como referencia para encontrar posibles factores que influyen en el

aprendizaje del artículo en español por parte de nuestros sujetos, a quienes presentaremos posteriormente (cap. 4).

En la primera sección (§1.5.1), explicamos el concepto de estrategias de aprendizaje y sus clasificaciones. En la segunda (§1.5.2), se describen las estrategias cognitivas, y en la tercera (§1.5.3), las estrategias comunicativas. Después, en la cuarta (§1.5.4) se tratan las estrategias gramaticales, cuyas aportaciones tendremos en cuenta en el desarrollo de la IL. En esta sección también se incluyen otras contribuciones al área de las estrategias de aprendizaje.

1.5.1. El concepto de estrategias de aprendizaje y sus tipologías

Todavía no se ha alcanzado un consenso sobre el concepto y la definición de *estrategias de aprendizaje*. Acerca del concepto, las nociones clave de estas estrategias pueden ser las cuatro siguientes³¹: mejorar el aprendizaje, llevar a cabo las tareas específicas, resolver los problemas específicos y hacer el aprendizaje fácil, rápido y más agradable (Cohen 2007: 38-40).

En la primera noción (mejorar el aprendizaje), se incluyen las estrategias de modo inconsciente como mecanismos o procesos del aprendizaje de lenguas, aunque numerosos estudios se centran en las estrategias que pueden seleccionarse por decisión propia de los aprendientes.

³¹ Con el fin de identificar las palabras clave y los temas centrales sobre las estrategias de aprendizaje, un grupo internacional de expertos de este campo, International Project on Language Learner Strategies (IPLL), realizó una encuesta dirigida a 23 expertos, y recogió 19 respuestas. Los resultados coinciden en gran medida en señalar las cuatro nociones que hemos citado (Cohen 2007).

El Diccionario de términos clave de ELE [en línea] expone que “el concepto de *estrategias de aprendizaje* forma parte de la explicación que la psicología cognitiva proporciona sobre el proceso de aprender”. Esta explicación coincide con la visión de Selinker (1972), quien considera que las estrategias del aprendizaje forman parte del proceso del desarrollo de la IL. Por lo tanto, nos fijamos en los estudios de esta área que pueden proporcionarnos explicaciones sobre los procesos mentales del desarrollo de la IL.

Respecto a la tipología, las estrategias pueden agruparse atendiendo a distintos criterios, como estrategias de aprendizaje y de uso, estrategias según habilidades o estrategias según funciones (por ejemplo, metacognitiva, cognitiva, afectiva o social) (Cohen 2011: 682).

La primera clasificación se basa en la orientación, para el aprendizaje (la manera de aprender) y para el uso (por ejemplo, los medios a los que se puede recurrir cuando surge un problema en una comunicación). La segunda clasificación sigue las habilidades, tanto las destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) como las competencias (léxica, gramatical, etc.). La tercera clasificación atiende a las funciones: las metacognitivas (como revisar el avance o evaluar la actuación), las cognitivas (como los mecanismos para interiorizar y producir conceptos) y las afectivas o sociales (como las estrategias que ayudan a los aprendientes a controlar sus emociones, motivaciones y actitudes).

En la actualidad, se discute sobre el concepto y los criterios de clasificación de estas estrategias, puesto que se reconoce la necesidad de clarificarlos (Griffiths y Oxford 2014; Cohen y Macaro 2007; Macaro 2006; Griffiths 2004; Chamot 2004; entre otros). Establecer dicho concepto y clarificar esta área de estudio no son el tema principal de nuestro trabajo, por lo tanto, no entramos en esta discusión. En nuestro caso

concreto, seguimos la tipología que se presenta en el Diccionario de términos clave de ELE [en línea], donde se clasifican las estrategias de aprendizaje según funciones: las cognitivas, las comunicativas, las metacognitivas y las socioafectivas.

Conforme a los objetivos de nuestra investigación, entre estos cuatro tipos nos centramos particularmente en las cognitivas y de comunicación³², aunque también nos detenemos brevemente en el tema de las estrategias gramaticales, puesto que nos posibilitarán desarrollar posteriormente el presente estudio.

1.5.2. Estrategias cognitivas

Según el Diccionario de términos clave de ELE [en línea], “las estrategias cognitivas consisten en actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la compensación del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización”.

Con esta acepción, podemos comprender que este tipo de estrategias está relacionado con el procesamiento de información, y Oxford (1990: 43) añade que lo común de este tipo de estrategias es la manipulación y la transformación de la lengua meta por el aprendiente. Entre las estrategias cognitivas, algunas forman parte de mecanismos o procesos mentales de aprendizaje, en cuyo caso se utilizan de modo

³² En nuestra investigación, no se incluyen los análisis de datos desde las perspectivas metacognitivas ni socioafectivas, dado que para estudiar estas estrategias se necesita un tipo distinto de corpus. Respecto a los métodos recurrentes para realizar investigaciones acerca de estos temas, véase, por ejemplo, White, Schramm y Chamot (2007).

inconsciente. Por otro lado, también existen otras estrategias que se emplean de modo consciente por decisión de los aprendientes.

En los estudios precedentes que se centran en presentar las estrategias, Faerch y Kasper (1983), R. Ellis (1985) o Selinker (1972) se centran en el primer caso, mientras que Rubin (1975, 1981) y Macaro (2001) se orientan hacia los temas relacionados con el segundo. En O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990), sus explicaciones se inclinan hacia las segundas, aunque presentan una visión panorámica y mencionan los dos tipos de estrategias.

Entre los numerosos estudios acerca de las estrategias cognitivas, quisiéramos dirigir nuestra atención hacia los que ponen el foco en las estrategias implicadas en los procesos mentales del desarrollo de la IL.

R. Ellis (1985: 175) y Griffin (2005: 91) señalan que el mecanismo básico de desarrollo de la IL sigue tres pasos: formar una hipótesis, probarla e interiorizarla. Acerca del primer paso, Faerch y Kasper (1986: 13) proponen tres maneras para la generación de una hipótesis:

- a. El uso de los conocimientos previos (los conocimientos de la L1, los existentes de la lengua meta o los de otras lenguas).
- b. La inducción de reglas nuevas a partir de los datos disponibles.
- c. La combinación de los dos casos anteriores.

R. Ellis (1985: 171) considera que bajo cada uno de estos tres procesos de formulación de una hipótesis pueden existir dos tipos de estrategia: simplificación e

interferencia. La *simplificación*³³ (o la *facilitación*) es una estrategia para aminorar la carga (*ibid.*: 304), por lo tanto, en este caso, puede interpretarse como una transferencia o una generalización, mediante el uso de los conocimientos de la L1 u otras lenguas (Faerch y Kasper 1986: 13). Acerca de la simplificación como un mecanismo del aprendizaje de una L2, Corder (1981: 107) sostiene que un aprendiente de una L2 no puede simplificar lo que todavía no ha aprendido y, asimismo, considera que este procedimiento es una elaboración o una complicación gradual (*ibid.*: 110).

Por otro lado, la *inferencia* significa formar una hipótesis utilizando el conocimiento de la lengua meta o la información disponible en el acto comunicativo. Se puede realizar una inferencia sobre un rasgo específico de una L2 o mediante el uso del contexto en el que se sitúa el aprendiente (R. Ellis 1985: 298).

El segundo paso en el desarrollo de la IL es la comprobación de la hipótesis. Faerch y Kasper (1986: 13) proponen cuatro maneras de verificar las hipótesis por parte del aprendiente:

- a. Receptivamente: comparando sus hipótesis con los datos disponibles de la lengua meta.
- b. Productivamente: generando enunciados que contienen la hipótesis relevante y confirmando su validez en función de la respuesta recibida.
- c. Metalingüísticamente: consultando con un hablante nativo, profesor, libro de gramática o diccionario.

³³ No existe unanimidad respecto al concepto de *simplificación*. Widdowson (1978) considera que los cinco procesos que propone Selinker (1972) son varias dimensiones de un único proceso de simplificación. Taylor (1975) también llega a la conclusión de que los dos procesos psicológicos, la transferencia de L1 y la sobregeneralización, convergen en la facilitación. Por otro lado, este término puede referirse también a la omisión gramatical y/o de elementos proposicionales que un aprendiente de L2 realiza al producir un enunciado (R. Ellis 1985: 304).

- d. Estrategias de certeza discursiva: captando y adaptando en el transcurso de un discurso

(Traducción de Faerch y Kasper 1986: 13)

En caso de que la hipótesis sea confirmada, pasa a formar parte de los conocimientos del aprendiente. En caso de rechazarla, empieza el mismo proceso de nuevo (Griffin 2005). Faerch y Kasper (1986: 14) sugieren a los alumnos que practiquen la forma y la función que han aprendido recientemente (es decir, la hipótesis confirmada) para automatizar sus usos.

Respecto a estos procesos mentales (generar una hipótesis, probarla, decidir los resultados e incorporar a sus conocimientos), Griffin (2005: 91) señala que hay ocasiones en las que todo el proceso se desarrolla inconscientemente, es decir, el aprendiz puede no darse cuenta de que su mente está trabajando.

Estas explicaciones sobre el proceso mental del aprendizaje de una L2 se realizan desde una postura cognitiva. Según R. Ellis (2008: 517), la corriente dominante³⁴ tiende a explicar dicho aprendizaje como la consecución de conocimientos desde el procesamiento de la información lingüística que se percibe (*input*) hasta la producción del mensaje (*output*). En esta postura, se entiende que el aprendiente de una

³⁴ En la actualidad, existen varios modelos que explican el aprendizaje de una L2. Los modelos mencionados en este trabajo son computacionales: explican el aprendizaje de una L2 mediante el uso de términos como *input*, proceso interno de los datos desde el *input*, y *output* (Lantolf 1996). Dentro de los modelos computacionales, algunos procesan los datos de modo lineal, como hemos observado, y otros lo hacen de modo simultáneo, empleando varios modelos computacionales a la vez en una tarea, como por ejemplo, el modelo conexionista. Aparte de los modelos computacionales, el aprendizaje de una L2 también se explica desde el punto de vista sociocognitivo, que intenta justificar cómo se interiorizan los conocimientos de la L2 mediante las experiencias de una naturaleza sociocultural. Otro modelo emergente es la teoría de la complejidad (*Complexity theory*), que explica el aprendizaje de una L2 como el resultado de un sistema complejo aleatorio, no lineal y, a su vez, no previsible (R. Ellis 2008) (para consultar una perspectiva general de los diversos modelos de aprendizaje de una L2, véase, por ejemplo, R. Ellis (*ibid.*) o N. Ellis y Robinson (2008)).

L2 hace un uso estratégico de su L1 en el proceso de comprender y producir mensajes en la L2 y en el aprendizaje de la misma (*ibíd.*: 405). Como hemos observado, los conocimientos de la L1 pueden utilizarse para la formulación y confirmación de una hipótesis sobre el funcionamiento de una L2. De este modo, la lengua materna puede servir como una referencia para el aprendizaje de una L2 (Stern 1992; Hall y Cook 2012; Cenoz 2013).

1.5.3. Estrategias comunicativas

En el Diccionario de términos clave de ELE [en línea] se asume que las estrategias comunicativas³⁵ sirven para mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas y, asimismo, se distingue entre las estrategias de evitación y las de compensación. Las primeras llevan a abandonar el mensaje, parcial o enteramente, mientras que las segundas conducen a buscar algunos medios alternativos, tanto en el caso de los nativos como en el de los no nativos, para cumplir su propósito comunicativo.

Ahora, quisiéramos presentar los recursos concretos que pueden ser seleccionados por los aprendientes de una L2. Algunos investigadores siguen otro tipo de taxonomía, que puede no corresponderse con la clasificación de estrategias que seguimos en nuestro caso. Sin embargo, consideramos que las estrategias en sí mismas siguen siendo válidas independientemente de cómo sean clasificadas.

³⁵ En algunos estudios, como en Oxford (1990), se utiliza el nombre de *estrategias compensatorias* para referirse a este tipo de estrategias.

Los ejemplos de posibles recursos son: utilizar la información disponible para inferir el significado de una palabra o un enunciado, utilizar los conocimientos lingüísticos disponibles para facilitar el aprendizaje de una L2, pedir al interlocutor que clarifique, parafrasear (extraído de O'Malley y Chamot 1990), traducir de la lengua meta a la L1 o a las otras lenguas ya aprendidas, utilizar las claves lingüísticas y extralingüísticas para deducir el significado, pedir ayuda al interlocutor, explicar con el uso de ejemplos o de sinónimos (extraído de Oxford 1990), sobregeneralizar una estructura gramatical o un significado de palabras de una situación a otra a la que no debería aplicarse, parafrasear con el uso de sinónimos, frases o explicaciones de una circunstancia determinada (extraído de Cohen 1998).

Entre las numerosas estrategias propuestas, consideramos que algunas son relevantes para el aprendizaje y el uso del artículo en español. Por ejemplo, las de sobregeneralización de estructuras gramaticales o de traducción de un elemento de la L2 a la L1 son estrategias que pueden ser utilizadas intencionadamente y, por ello, podrían guardar una relación directa con la producción de errores, con la connotación de que los errores son positivos y, asimismo, necesarios y valiosos para el aprendizaje, de acuerdo con Corder (1967) (véase §1.3).

Siguiendo a Anderson (2005: 762), pensamos que no existen estrategias malas ni buenas, sino una aplicación adecuada o inadecuada de las mismas. Para profundizar la comprensión, son válidas las estrategias como generalizar lo que el sujeto ha aprendido o establecer una comparación entre un elemento de la L2 y otro de la L1, aunque sucede que no siempre se aplican a una situación de manera adecuada.

Además de estas, en relación al aprendizaje del artículo podemos considerar otras estrategias relevantes, por ejemplo, el uso del contexto, parafrasear o explicar con

otras palabras (poner un ejemplo o una circunstancia) y pedir colaboración al interlocutor.

Como describiremos más adelante, el uso del artículo en español guarda una relación estrecha con el contexto. De este modo, el recurso del uso del contexto puede ser una estrategia útil para el aprendizaje de esta categoría gramatical. Por otro lado, parafrasear o explicar con otras palabras también puede ser provechoso como estrategia, puesto que, por ejemplo, en algunos casos concretos el artículo definido puede alternarse con otros elementos gramaticales, como describiremos en el siguiente capítulo (cap. 2). Esta técnica puede ser seleccionada por el aprendiente para profundizar su entendimiento. El tercer recurso, pedir colaboración al interlocutor, es una estrategia que seleccionan comúnmente los hablantes nativos y no nativos. Por ejemplo, cuando no está claro el referente que designa un artículo, se puede pedir una aclaración al interlocutor.

Al reflexionar sobre las estrategias que hemos mencionado como las relevantes para nosotros, no está clara la distinción entre las del aprendizaje y del uso tal como se proponían al principio de este capítulo (§1.5.1). Como señalan Tarone (1983) y S. Fernández (1997), al desconocer la motivación del aprendiente sobre su actuación, no podemos determinar la orientación de la estrategia. Puede que sea para profundizar en los conocimientos (para el aprendizaje) o para solucionar algún problema que surge en la comunicación (para el uso). Por ejemplo, cuando un aprendiente ha utilizado un posesivo en vez de un artículo definido (como *tu bolígrafo* en vez de expresar *el bolígrafo*), su intención puede ser que estuviera comprobando alguna hipótesis para aprender, o también puede que simplemente en este momento no recordara el artículo

definido y pronunció otro elemento gramatical por la necesidad de mantener la comunicación sorteando este problema.

1.5.4. Estrategias gramaticales

Conviene señalar la importancia de estudiar las estrategias gramaticales, sin embargo, al igual Anderson (2005), Oxford, Lee y Park (2007) y Cohen (2011), no hemos podido constatar numerosos estudios que se centren en ellas.

El aprendizaje de una L2, al igual que el aprendizaje de la gramática de una L2, implica una serie de actividades cognitivas (véase §1.5.2). Por lo tanto, para el éxito del aprendizaje de la gramática de una L2 es importante desarrollar las habilidades que se relacionan con los factores cognitivos.

Entre estos factores, uno relevante es la conciencia lingüística (*linguistic awareness*), que se define como “habilidad para pensar y percibir la lengua, incluyendo la habilidad para separar el significado y la forma, distinguir los componentes de la lengua, identificar la ambigüedad y comprender el uso de las formas y estructuras gramaticales” (De Angelis 2007: 121).

En relación con este concepto, cabe destacar la existencia de la conciencia metalingüística, que es un tipo de conciencia lingüística, y Jessner (2008) subraya su importancia en el aprendizaje de una L2. Acerca del papel de la conciencia metalingüística, en Falk y otros (2015) se muestra la relación entre el nivel de los conocimientos metalingüísticos de la L1 y la comprensión de un aspecto gramatical concreto de la L2 en los alumnos del nivel básico. Es decir, los alumnos que poseían un

nivel alto de conocimientos metalingüísticos de la L1, comprendían mejor el tema gramatical en cuestión de la L2. En cambio, en un estudio precedente de Alderson, Clapham y Steel (1997) no se observaba una relación directa entre los conocimientos metalingüísticos de la L1 y el nivel de competencia de la L2 en los aprendientes de la lengua francesa en Reino Unido.

Los conocimientos metalingüísticos se discuten en relación con el tema de los conocimientos implícitos y explícitos. Acerca de la realización de los estudios sobre estos últimos, se plantea la necesidad de una metodología adecuada por la complejidad de evaluarlos de forma diferenciada (Perales Ugarte 2004; R. Ellis 2008, 2009). Del mismo modo, a la hora de estudiar los conocimientos metalingüísticos se requiere una metodología que examine atentamente la relación de estos conocimientos de la L1 y el nivel de competencia de la L2. Aunque hemos observado diferentes resultados en las investigaciones sobre los conocimientos metalingüísticos, no podemos descartar la utilidad de estos conocimientos de la L1 y la mejora de la conciencia metalingüística de la L1 por parte de los alumnos como estrategias gramaticales.

Por último, quisiéramos añadir un aspecto sobre los estudios de las estrategias en general que merece especial mención. En los estudios empíricos (Ehrman y Oxford 1995; Green y Oxford 1995; Griffiths 2003), se demuestra la relación entre la selección de las estrategias en general y el nivel de competencia de la L2.

Es importante señalar que en la selección de estrategias pueden influir otros factores, por ejemplo, el experimento de Ehrman y Oxford (1995) tiene en cuenta variables individuales como el sexo, la edad, la motivación o el estilo preferible de aprendizaje (visual, auditivo, etc.).

Con relación a la evolución de las estrategias utilizadas por los aprendientes, R. Ellis (1997: 61) señala que “la selección de las estrategias de comunicación puede reflejar el estadio del desarrollo de la IL del aprendiente”. Por ejemplo, el uso de estrategias basadas en la L2 en vez de basadas en la L1 muestra un estadio de desarrollo más avanzado, que se corresponde con la ampliación de los conocimientos de la L2 por parte del alumno.

La elección de unas u otras estrategias por parte de los alumnos puede cambiar a lo largo del aprendizaje de una L2 como consecuencia en función de varios factores. En algunas ocasiones, esta elección puede reflejar el estado de la IL, y por lo tanto puede servir como referencia, al igual que los errores que hemos observado en los apartados anteriores, para evaluar los avances y lo que queda por aprender a los alumnos hasta alcanzar sus objetivos.

1.6. Importancia del contexto

Para utilizar el artículo en español adecuadamente, es necesario tener en cuenta el contexto en el que se sitúan los interlocutores. Desarrollaremos con mayor profundidad en el siguiente capítulo (cap. 2) la relación entre esta categoría gramatical y el contexto, pero antes de tratar este tema, quisiéramos describir el concepto de contexto en el presente subcapítulo, que se compone de una única sección. En nuestro trabajo otorgamos un valor relevante a este concepto, puesto que consideramos que en el aprendizaje del artículo español el contexto es una de las claves para el uso adecuado de este elemento gramatical.

Para el presente trabajo, definimos el término *contexto* desde el punto de vista de la pragmática, debido a que la pragmática es “una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje” (Escandell Vidal 2006: 16).

El término *contexto* se refiere a la *situación espacio-temporal* o el *entorno* en el que se sitúan los interlocutores, y es uno de los cuatro conceptos que configuran un acto comunicativo, junto con el emisor, el destinatario y el enunciado. El elemento del contexto, además de ser designado como un escenario que rodea físicamente a los interlocutores, en muchas ocasiones condiciona las elecciones gramaticales por parte del emisor y, a la vez, constituye uno de los pilares en que se fundamenta la interpretación del mensaje por parte del destinatario (*ibíd.*: 27-32).

Cuando se requiere determinar los significados precisos de los enunciados, es necesario especificar el contexto, porque un enunciado puede ofrecer diferentes interpretaciones. De este modo, la importancia del contexto en la interpretación de un enunciado se señala con frecuencia en los estudios precedentes (Hymes 1972; Lyons 1977; Bustos 1986; Kramsch 1993; Brown y Yule 2005; Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls 2007). Entre ellos, Bustos (1986: 58-69), para destacar esta importancia, explicita que la interpretación de un sustantivo encabezado por un artículo definido depende fundamentalmente del contexto, como describiremos en el capítulo siguiente (cap. 2).

En relación al tema gramatical, quisiéramos presentar una distinción del contexto que considera Coseriu (1973). Este lingüista, valiéndose del término “contexto extraverbal”, que se refiere al conjunto de “circunstancias no lingüísticas que se perciben directamente o que son conocidas por el hablante”, establece una distinción entre los siguientes tipos de contextos:

1. contexto físico: “las cosas que están a la vista o a las que un signo se adhiere”;
2. contexto empírico: “los estados de cosas objetivos que se conocen por quienes hablan en un lugar y en un momento determinados, aunque no estén a la vista”;
3. contexto natural: “la totalidad de contextos empíricos posibles”;
4. contexto práctico u ocasional: “la particular coyuntura subjetiva u objetiva en que ocurre el discurso”;
5. contexto histórico: “las circunstancias históricas conocidas por los hablantes”;
6. contexto cultural: “la tradición de una comunidad”.

(ibíd.: 315-317)

Entre estos seis tipos de contexto, solo el contexto físico (tipo 1) se refiere a los materiales que pueden ser percibidos y tocados directamente. Los otros cinco tipos de contextos son conceptualizaciones. Aunque estos no son entornos que rodean físicamente a los interlocutores, como hemos definido más arriba, puede considerarse que son circunstancias que rodean a los interlocutores, en otras palabras, son contextos que construye cada individuo o cada sociedad. De este modo, las consideraciones de Coseriu (1973) son compatibles con la definición que hemos adoptado.

1.7. Adaptación a nuestro trabajo de los modelos de análisis y las consideraciones existentes presentadas

En este subcapítulo quisiéramos ofrecer una explicación sobre cómo adaptamos los dos modelos de análisis y las consideraciones existentes que hemos presentado a lo largo del primer capítulo a nuestro trabajo.

Hemos expuesto dos modelos de análisis de datos, el Análisis Contrastivo (AC) (§1.2) y el Análisis de Errores (AE) (§1.3), con la intención de emplearlos para profundizar en la interlengua (IL) de nuestros sujetos.

El AC posibilita apreciar las diferencias y las semejanzas de los sistemas lingüísticos de dos lenguas (Richards y Schmidt 2010; véase §1.2). En nuestro caso, estudiaremos el sistema del artículo en español y, asimismo, el sistema referencial en japonés, puesto que esta lengua no dispone de la mencionada categoría gramatical. Después, identificaremos las funciones equivalentes japonesas a los usos del artículo español. Utilizaremos los datos obtenidos mediante estos procedimientos del AC como fuente de información para poder consultarlos posteriormente.

Mediante la aplicación del AE al estudio empírico, obtendremos la información sobre las dificultades más comunes que encuentran nuestros sujetos en el uso del artículo español, y utilizaremos esta información para entender y explicar la IL que estos presentan y, asimismo, identificar las causas de sus errores.

En nuestro trabajo, no limitamos el objeto de análisis solo a los errores, sino que también incluimos los aciertos, como datos valiosos. Debido a que en algunos de los ítems que hemos utilizado en nuestro cuestionario se permitía seleccionar varias opciones como respuestas adecuadas, analizar las tendencias de nuestros sujetos en esas

selecciones ofrece información relevante para aproximarnos a su proceso de aprendizaje del artículo.

Respecto al análisis de los aciertos, estamos de acuerdo con la opinión de que la producción de las formas correctas no puede ser tomada siempre como una prueba de que el alumno ha aprendido el sistema adecuadamente, puesto que puede estar repitiendo simplemente una oración que haya oído, como señala Corder (1967: 168). Realizaremos los análisis de los errores y los aciertos de nuestros sujetos teniendo en cuenta esta consideración.

Por otro lado, como hemos expuesto anteriormente (§1.2 y §1.3), ambos modelos de análisis muestran una limitación en sus usos: la incapacidad de examinar una producción total del aprendiente. Comprendemos la importancia de observar la producción total del aprendiente para entender la IL de un alumno. Sin embargo, como señalan Larsen-Freeman y Long (1994: 35), “no se pueden estudiar todos los aspectos del desarrollo de la actuación de un aprendiz sin imponer restricciones sobre el conjunto de respuestas posibles”.

En este trabajo, para localizar los problemas del uso del artículo por parte de los hablantes japoneses examinamos de forma separada en qué aspecto concreto del artículo residen sus dificultades entre el semántico, el gramatical o ambos con un contexto específico; al mismo tiempo, examinamos dichas dificultades en la selección entre las tres posibilidades: el artículo definido, indefinido y su omisión. Ofrecer estas opciones explícitamente sirve para que los sujetos no eviten el uso de algunas estructuras relacionadas con el artículo (véase §1.4).

Examinar de forma separada la IL de nuestros sujetos imposibilita evaluar la competencia completa del uso del artículo español, por lo que comprendemos que el uso

adecuado de este elemento gramatical requiere un conjunto de conocimientos. Para evaluar la capacidad de producir el artículo español en una situación lo más parecida posible a la realidad, nuestra prueba incluye una parte que está dedicada al uso del artículo de forma integrada, es decir, los sujetos eligen una opción entre tres posibilidades (artículo definido, indefinido y su omisión) según el contexto específico que aporta el texto. Detallaremos las decisiones sobre la metodología de recogida de datos más adelante (§4.2).

Los temas que hemos tratado en los subcapítulos §1.4 y §1.5 guardan una relación estrecha con el proceso del aprendizaje de una L2. En §1.4 hemos descrito el papel de los conocimientos previos, tanto de la lengua materna como de otras lenguas aprendidas posteriormente. Entre estos conocimientos de lenguas, en la presente investigación prestamos atención al papel de la lengua materna y su influencia en el uso del artículo español por nuestros sujetos. Para estudiar este aspecto, recogeremos también datos sobre las experiencias lingüísticas de los sujetos (por ejemplo, las lenguas aprendidas y sus niveles). Respecto a la producción de errores, puede ser una consecuencia de varios factores, y no es fácil demostrar si la causa de un error viene dada por una lengua concreta.

En §1.5 hemos expuesto los temas relacionados con las estrategias de aprendizaje. Tanto las explicaciones sobre el proceso mental del aprendizaje de una L2 (§1.5.2) como las descripciones de las estrategias comunicativas (§1.5.3) y gramaticales (§1.5.4), nos ofrecen varias pistas sobre las causas de las dificultades del uso del artículo en español para los hablantes japoneses y, asimismo, estas observaciones sirven para encontrar posibles soluciones posteriormente (cap. 5).

En§1.6 nos hemos centrado en describir el concepto de contexto, porque el uso correcto del artículo está vinculado con el contexto, como explicaremos en el siguiente capítulo (cap. 2). Consideramos que el papel del contexto es relevante en la enseñanza del artículo en español, por lo que una parte de nuestro experimento examina su influencia en el uso que nuestros sujetos hacen de dicha categoría gramatical (cap. 4 y cap. 5).

En este capítulo, hemos descrito el marco teórico que se debe considerar para posibilitar el desarrollo posterior de este trabajo. A lo largo de estas páginas, hemos observado diversos modelos y aproximaciones acerca del aprendizaje de una L2, debido a que guardan una estrecha relación con el aprendizaje del artículo en español, que es el eje central de la presente investigación. A continuación, como primer paso para realizar un estudio contrastivo entre las lenguas española y japonesa, empezamos por explicar el artículo en español.

Parte I

Estudio contrastivo

2. El artículo en español

Este capítulo se centra en describir los tres aspectos prácticos del artículo español: las formas (§2.1.1), los significados (§2.1.2) y los usos (§2.1.3), y también los aspectos funcionales en el caso de la ausencia de artículo: la interpretación semántica y las construcciones sintácticas de los grupos nominales sin determinante (§2.2). Después, se explica la diferencia entre los casos de ausencia o presencia de artículo (§2.3).

Como se comprobará enseguida, en nuestro estudio adoptaremos la línea planteada en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Leonetti 1999a: 787-890) y en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1023-1086, 1087-1160) como punto de partida³⁶.

2.1. La presencia del artículo: formas, significados y usos

2.1.1. Las formas del artículo definido e indefinido

La lengua española dispone de dos tipos de artículo: el artículo definido y el artículo indefinido, también llamados *determinado* e *indeterminado*. Basándonos en el rasgo semántico de definitud e indefinitud, que explicaremos detalladamente en el apartado siguiente (§2.1.2), en este trabajo utilizamos los términos *artículo definido* e *indefinido*.

El artículo definido de la lengua española presenta las siguientes formas, que corresponden a la flexión de género y número:

³⁶ Aunque nuestro punto de partida son los trabajos mencionados, en Japón, sin lugar a duda, se investiga el artículo en español. Entre los numerosos trabajos dedicados a este tema, son especialmente relevantes los de Sato (1972, 1982) o Ninomiya (2003, 2005).

ARTÍCULO DEFINIDO	
En singular:	
Masculino:	<i>el (el libro)</i>
Femenino:	<i>la (la mesa)</i> <i>el (el águila)</i>
Neutro:	<i>lo (lo bueno)</i>
En plural:	
Masculino:	<i>los (los libros)</i>
Femenino:	<i>las (las mesas)</i>

(Esquema basado en RAE 2010: 265)

Como se observa en la tabla, el artículo femenino singular posee dos formas: *la* y *el*. Delante de sustantivos femeninos que comienzan por *a-* tónica (gráficamente, *a* o *ha*), se usa la forma *el* (Leonetti 1999a: 789; RAE 2009: 1031, 1033), aunque hay algunas excepciones³⁷. Al aplicar esta regla a los sustantivos correspondientes, obtenemos *el aula*, *el águila* o *el hada*. Para la formación del plural de estos sustantivos, se emplea *las*: *las aulas*, *las águilas* o *las hadas*.

Cuando el artículo *el* sigue a las preposiciones *a* y *de*, se utilizan las formas contractas *al* y *del*. No obstante, cuando el artículo *el* forma parte de un nombre propio, no se usan las formas contractas, como observamos en (1):

(1) Voy a El Corte Inglés. / Le trajeron varios recuerdos de El Cairo.

³⁷ En el Diccionario Panhispánico de Dudas de la RAE, podemos encontrar algunos casos excepcionales a esta regla detalladamente explicados. Véase su página web: <http://lema.rae.es/dpd/?key=el>. Resumiendo sus explicaciones, podemos apuntar que antes de los siguientes nombres se utiliza la forma *la*, aunque son sustantivos femeninos que comienzan por *a-* tónica. Los nombres de las letras: *a*, hache y alfa como *la alfa*; los nombres propios de mujer como *la Ana*, y las siglas como *la APA* (Asociación de Padres de Alumnos). También los casos en los que se necesita señalar el sexo como *la árabe*, *la ácrata*, *la árbitra*, etc.

Sin embargo, en el lenguaje hablado la pronunciación de estas secuencias (*a + El* y *de + El*) no se distinguirá apenas de la de las formas contractas (*al* y *del*) debido a la reducción de la vocal *e* (Leonetti 1999a: 791; RAE 2009: 1039).

En cuanto a la forma *lo*, existe una polémica acerca de su clasificación como artículo o como pronombre, así como sobre su carácter neutro. Bello (1847: cap. XV) estudia este último aspecto y utiliza el término *neutro* para referirse a un comportamiento ni masculino ni femenino (*ibíd.*: §293), ya que no existen los sustantivos del género neutro en español (*ibíd.*: §292). En los estudios clásicos, Gili Gaya (1961) y Alarcos (1967) defienden la idea de *lo* como artículo, frente a Bello (1847), que sostiene que *lo* es pronombre. Siguiendo a Leonetti (1999a) y RAE (2009), adoptamos la forma *lo* como uno de los artículos definidos.

Volviendo nuestra atención al artículo indefinido de la lengua española, este posee las siguientes formas, que corresponden a la flexión de género y número:

ARTÍCULO INDEFINIDO	
En singular:	
Masculino:	<i>un (un libro)</i>
Femenino:	<i>una (una mesa)</i>
	<i>un (un águila)</i>
En plural:	
Masculino:	<i>unos (unos libros)</i>
Femenino:	<i>unas (unas mesas)</i>

(Esquema basado en RAE, 2010: 265)

Ante sustantivos femeninos que comienzan por *a-* tónica (gráficamente, *a* o *ha*), se usa el indefinido con la forma *un* (Leonetti 1999a: 835; RAE 2009: 1088). Al aplicar esta regla a los sustantivos correspondientes, obtenemos *un aula*, *un águila* o *un hada*, y

esta regla es la misma que en el caso del artículo definido. Para la formación del plural de estos sustantivos, se utiliza *unas*: *unas aulas*, *unas águilas* o *unas hadas*.

Aunque no aparece la forma *uno* en el esquema como variante de la forma *un*, la distribución de las dos formas, *un* y *uno*, es complementaria. Podemos observar la diferencia entre estas dos formas en los ejemplos (2), que pertenecen a Leonetti (1999a: 835):

- (2) a. Tenemos un nuevo ayudante. (*Tenemos uno nuevo ayudante.)
- b. He utilizado uno de menor graduación. (*He utilizado un de menor graduación.)

Cuando el artículo se utiliza con un sustantivo, se usa la forma *un* como en (2a), en caso contrario, aparece la forma pronominal *uno* como en (2b).

Con respecto a la cuestión del estatus gramatical del artículo indefinido, existe discrepancia entre gramáticos sobre el tratamiento de *un(o)* como numeral o como artículo. En los estudios clásicos, encontramos a Alonso (1933) y a Alarcos (1968), quienes defienden la postura de que *un* no es artículo, frente a Lapesa (1975), que critica sus argumentos. En este trabajo, siguiendo a Leonetti (1999a) y RAE (2009) lo trataremos como artículo indefinido sin participar en la discusión terminológica a la que acabamos de referirnos.

2.1.2. El significado del artículo en español

■ Definición tradicional del artículo: información consabida y unicidad

Cuando reflexionamos sobre el contenido semántico del artículo y sus funciones, el concepto de definitud es relevante. Estamos de acuerdo con Leonetti (1999a: 791, 838; 2016: 534), RAE (2009: 1025), Morimoto (2011: 17) y otras investigaciones precedentes, en las que se defiende que lo que caracteriza al artículo es el rasgo de definitud. Así pues, los conceptos de definitud e indefinitud condicionan la alternancia entre el artículo definido y el indefinido. Lo ilustramos mejor con ejemplos como los siguientes:

- (3) a. Necesito un bolígrafo.
- b. Necesito el bolígrafo.

Si el hablante no está pensando en ningún bolígrafo en concreto o le vale cualquier bolígrafo, utilizará un artículo indefinido como en (3a). En cambio, cuando el hablante emplea el artículo definido como en (3b), quiere un bolígrafo en concreto, además, cree que su oyente sabe a qué bolígrafo se refiere. Su creencia está basada en alguna razón, puede que los interlocutores hayan hablado de ese bolígrafo anteriormente o puede que el hablante esté señalándolo con el dedo para que el oyente pueda saberlo en el momento del enunciado. En cualquier caso, cuando un hablante considera que su interlocutor es capaz de identificar el referente, usa el artículo definido.

Así, la función principal del artículo es determinar si el oyente puede identificar de forma unívoca aquello que designa el SN (artículo definido), o, por el

contrario, si es imposible realizar dicha identificación (artículo indefinido) (Leonetti 1999a: 791, 838; Morimoto 2011: 17). Por lo tanto, observamos con frecuencia que para introducir un objeto nuevo se usa el artículo indefinido. Posteriormente, para referirse al objeto que ya se ha introducido, se utiliza el artículo definido (Alonso 1933: 160; Leonetti 1999a: 838, RAE 2009: 1023; Morimoto 2011: 49, entre otros).

La determinación ha sido un importante foco de interés para los gramáticos desde que la señaló Bello (1847: §267), quien afirma que, cuando el artículo definido aparece junto a un sustantivo, el objeto es determinado. Asimismo, introduce la idea de lo consabido: al oír el artículo definido, en la mente del oyente ya existe ese objeto³⁸. En otras palabras, el uso del artículo manifiesta que el objeto a que se refiere es ya conocido por los interlocutores³⁹. Fundamentalmente, lo consabido es lo determinado, se trata simplemente de un enfoque práctico sobre la determinación.

Esta idea ha recibido muchas críticas, ya que encontramos múltiples casos que no encajan en ella. En ocasiones se usa el artículo definido con los objetos que no son consabidos por el oyente. Es difícil creer que, cada vez que se quiere usar el artículo definido, se piensa en si la información ya es compartida o no. Básicamente, es imposible compartir siempre la información de antemano en la realidad, porque no podemos conocer con seguridad qué sabe exactamente el oyente⁴⁰. Además, a veces no es necesario identificar exactamente a qué se refiere el SN, como indica Alonso (1933)⁴¹.

³⁸ En Bello (1847: §267) encontramos lo siguiente: “Juntando el artículo definido a un sustantivo, damos a entender que el objeto es determinado, esto es, consabido de la persona a quien hablamos, la cual, por consiguiente, oyendo el artículo, mira, por decirlo así, en su mente al objeto que se le señala [...]”.

³⁹ Según Leonetti (1999a: 791), es uno de los conceptos principales para definir el significado del artículo. A esta idea la llama *información consabida, conocida o familiar*.

⁴⁰ Acerca de la *información consabida*, encontramos el mismo tipo de idea en el campo de la pragmática. Ha sido indicada por varios investigadores: por Lewis (1969: 52-60) como *conocimiento común*, por Schiffer (1972: 30-42) como *conocimiento mutuo*, etc.

⁴¹ Alonso (1933) rechaza la idea de lo consabido como parte de su argumentación. Básicamente, lo que intenta es tratar de la inconveniencia de basarse en la contraposición de *el* (determinación) a *un* (indeterminación) para conocer el valor verdadero del artículo, y pone énfasis en la importancia de la

Por ejemplo, cuando alguien dice *Vamos a la calle*, nadie preguntará *¿A qué calle quieres que vayamos?*, porque la expresión *a la calle* o *en la calle* no sirve para referirse a una calle concreta. Así, la idea de lo consabido no funciona siempre, pero no podemos negarla en absoluto, porque en la mayor parte de las conversaciones es posible explicar mediante ella la aparición del artículo.

Al observar el ejemplo de “el / un bolígrafo”, hemos señalado que el uso de artículo definido es subjetivo, es una muestra de la expectativa que tiene el hablante: cuando el hablante espera que su interlocutor entienda a qué se refiere el SN, aparece el artículo definido. De esta manera podemos explicar muchos casos del uso del artículo que no encajaban en la teoría de lo consabido.

Profundizando en la idea de lo consabido, el uso del definido está justificado para referirse a alguna información o conocimiento básico que denominamos *sentido común*⁴², al igual que para referirse a los seres únicos, como *el Sol*, *la Luna* o *el cielo*, incluso *el paraíso* o *el infierno*, ya que son identificables y, a su vez, forman parte del conocimiento básico sobre nuestro mundo (RAE 2009: 1043). También, si tratamos el sentido común o conocimiento básico como un depósito de información compartida, la teoría de lo consabido podrá aplicarse a más situaciones comunicativas.

oposición entre la presencia y la ausencia del artículo. Este autor argumenta que se puede usar *un* para los elementos determinados y *el* para los no determinados. Alonso (1933: 158-159) lo explica con los siguientes ejemplos: cuando una persona pregunta: *¿Qué tengo en la mano?*, señalando lo que tiene en su mano, su interlocutor contestará: *Un reloj*. En este caso, aunque utiliza *un*, el objeto es el reloj concreto que están mirando los dos, no cualquiera. Así, demuestra que *un* se puede usar para referirse a un elemento determinado. En cambio, cuando uno dice *He visto en la calle a un hombre y [...]*, el oyente no necesita saber de qué calle está hablando porque la expresión *en la calle* no se utiliza para referirse a una calle concreta, sino para situarse en una calle cualquiera de la ciudad. Este último caso sirve para criticar la teoría de lo consabido.

⁴² En RAE (2009: 1042-1043), la *información consabida* abarca un amplio número de conocimientos y otros factores, entre los que se incluyen elementos como el conocimiento enciclopédico, las experiencias compartidas almacenadas en la memoria, el contexto discursivo previo, el contexto situacional en que se produce el enunciado, la competencia pragmática o las inferencias que se pueden deducir a partir de la información disponible.

En el caso de que se trate de designar al único referente sin la existencia de otras opciones, se utiliza la noción de la *unicidad*. Tanto Leonetti (1999a: 792-795; 2016: 535) como RAE (2009: 1043-1044) afirman que esta noción no sólo sirve para explicar los casos que se refieren a los seres únicos en su clase, sino que también se trata del único elemento que resulta relevante en el contexto.

Por el hecho de que cada SN consigue su interpretación según su contexto, en los procesos interpretativos del artículo ciertamente existe una inferencia pragmática por parte del oyente. Si adoptamos la idea de completar el elemento más relevante por parte del receptor, se podrá explicar lo que no podría explicarse sólo con la gramática, por ejemplo, el caso en que el oyente entiende el mismo enunciado de distintas maneras dependiendo de la situación.

La búsqueda de lo relevante es lo que explica la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson 1986), que intenta dilucidar el proceso de interpretación utilizando la idea de la relevancia. En cuanto al grado de la relevancia, Sperber y Wilson explican que existe una similitud con las teorías empresariales que vinculan la productividad o beneficio y el coste (*ibíd.*: 157). Así, el grado alto de relevancia, o lo más relevante, significa más beneficioso y, a la vez, menos costoso.

Según esta teoría, para interpretar un enunciado, primero, se busca el supuesto más relevante (*ibíd.*: 15), y después se selecciona un contexto que justifique ese supuesto (*ibíd.*: 179). Aquí, el término *contexto* está definido como *conjunto de premisas que se emplean para interpretar un enunciado* (*ibíd.*: 28). En esta teoría, lo que supone el oyente desempeña un papel significativo, su peso es mayor que el verdadero estado del mundo (*ibíd.*).

Ahora bien, vamos a aplicarlo a una situación real, a una interpretación del artículo definido⁴³. El *verdadero estado del mundo*, o sea, la intención verdadera del hablante y la situación objetiva en la que se encuentran los interlocutores, no es lo más importante por parte del oyente para interpretar un enunciado. Lo más importante es encontrar el supuesto más relevante, y también buscar un contexto que pueda justificar su supuesto. Por *contexto* podemos entender la coherencia textual de la conversación actual, el entorno que rodea a los interlocutores, los gestos y miradas del hablante, los diálogos anteriores que han tenido, etc. Podemos incluir toda la información que pueda encontrar el oyente, como hemos observado en §1.6.

Basándonos en la Teoría de la Relevancia, mediante el concepto de la unicidad podemos explicar la mayoría de los casos en los que se usa el artículo definido, pero no todos. Se encuentra con problemas cuando no es necesaria la identificación exacta del referente. Uno de los casos en los que el definido no exige la unicidad es, según Leonetti (1999a: 793), cuando se refiere a una parte del cuerpo, especialmente a las partes que originalmente existen en pares, como las manos, los ojos, los pies, etc.

- (4) Se puso hielo en el hombro. / Le cogió de la mano.

Como observamos en (4), a los interlocutores no les interesa determinar qué rodilla o qué mano concreta.

Por otro lado, quisiéramos reflexionar sobre otra dimensión de la definitud. Este aspecto del artículo ha sido señalado por Hawkins (1978) mediante los términos

⁴³ Leonetti (1996) reflexiona sobre la semántica y pragmática del artículo definido, tomando en cuenta la Teoría de la Relevancia. Este autor afirma que el receptor utiliza el artículo definido para obtener indicaciones sobre la interpretación adecuada. Asimismo, llega a la conclusión siguiente: “[...] el artículo orienta la tarea interpretativa en una dirección determinada, y la búsqueda de relevancia lleva a cabo el resto del trabajo (*ibid.*: 133)”.

referencia inclusiva y exclusiva. La *referencia inclusiva* incluye todos los elementos que constituyen la clase que indica el SN, así como también los elementos que los interlocutores esperan que estén incluidos, lo que corresponde al uso del definido; en cambio, en la *exclusiva*, como su propio nombre indica, hay algunos elementos que se excluyen del conjunto, lo que corresponde al uso del indefinido. Esta idea podemos aplicarla a oraciones como las siguientes:

- (5) a. Los medicamentos producen mareos.
- b. Unos medicamentos producen mareos.

En 5(a), todos los medicamentos sin excepción producen mareos, mientras que en 5(b) se contempla la posibilidad de que no todos causen ese efecto. Así, la referencia inclusiva es totalitaria y, en cambio, la exclusiva tiene como función el sugerir la existencia de otros elementos. Por lo tanto, no se puede usar la forma exclusiva cuando se trata de un único elemento en un contexto determinado, por ejemplo, no se dice **Me operó de un estómago*, porque una persona tiene un único estómago.

Aunque en alguna parte la idea de la referencia inclusiva y exclusiva es acertada, no podemos aplicarla a todos los casos. Muchas veces, el significado de los nombres de la forma plural con un artículo definido no se aplica a la totalidad de los objetos que abarca ese SN. Un contraejemplo inspirado por los datos de Leonetti (1999a: 793):

- (6) He sacado unas fotografías de las montañas en Japón.

Por *las montañas* que aparecen en (6) normalmente no interpretamos todas las montañas. Además, existen muchas montañas en Japón y fotografiarlas todas es lógicamente improbable.

A la hora de aplicar la idea de inclusividad y la de unicidad a la realidad podemos encontrar casos excepcionales, y no tenemos ninguna teoría que pueda ser válida en todos. Los casos problemáticos para estas ideas son igual de problemáticos para la definitud, que hemos planteado como el concepto básico del artículo. Las expresiones que no exigen la unicidad que pone como ejemplo Leonetti (1999a: 793): *tomar {el autobús / el metro}, ir {al teatro / al médico / a la playa}, leer el periódico*, etc., son acciones frecuentes y comunes, por lo tanto, este autor piensa que en estos casos no es necesario determinar el SN con exactitud porque se han convertido en tipos de acciones y pueden cumplir su papel funcional sin identificación del SN. De hecho, tratamos algunas expresiones temporales que contienen artículo definido, como *por la mañana*⁴⁴, como frases hechas y en ellas no hay necesidad de determinar el referente. Es posible que los ejemplos que hemos considerado como excepciones también estén en el proceso de convertirse en expresiones lexicalizadas.

■ Enfoque cognitivo: el artículo como indicador de la accesibilidad

En esta parte, examinaremos no solo el valor semántico del artículo, sino también el de otros determinantes: los demostrativos (*este, ese, aquel*), los posesivos (*mi, tu, su, mío, tuyo, suyo*) y los pronombres (*yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos*), excluyendo los pronombres indefinidos de dicha categoría. En nuestro caso concreto, es

⁴⁴ Iturrioz Leza (1996: 340) señala que algunas expresiones temporales son lexicalizadas, tanto las que llevan el artículo (*el lunes, por la mañana*, etc.), como otras en las que no es necesario llevarlo (*enero, anoche, de día, de mañana*, etc.).

muy favorable examinar estos elementos para reconocer el artículo mismo, y a su vez, podemos tener conocimiento sobre la relación entre el artículo y otros determinantes, ya que en algunos contextos son intercambiables.

Aquí quisiéramos introducir el concepto cognitivo de la accesibilidad. Suponemos que en una situación determinada alguna información es más accesible que otra, de este modo, podemos considerar la existencia del grado de accesibilidad. Cuando encontramos la información de manera fácil y menos costosa, lo expresamos como accesible inmediatamente o con grado de accesibilidad alto.

Teniendo en cuenta la Teoría de la Relevancia, Kempson (1986: 214) nos propone que el concepto de la definitud, que se asocia con el artículo definido, es una garantía de accesibilidad. De esta manera, la elección de las descripciones definidas indica el grado de accesibilidad de la información para el oyente. En otras palabras, el oyente puede saber si el referente es fácil de encontrar o no, mediante el tipo de la determinación del enunciado y su contexto⁴⁵. Asimismo, este autor nos propone que el uso del artículo definido y los pronombres muestra accesibilidad inmediata al referente.

Resulta llamativo que Kempson (1986: 215) predice que, si el discurso no proporciona un antecedente explícitamente ni se puede encontrar uno en la situación comunicativa, la propiedad de definitud hace que el oyente construya un supuesto contextual. Es decir, el artículo definido obliga al oyente a completar un antecedente lo más apropiado posible, o sea, crear un contexto nuevo y adecuado. De esta forma, los

⁴⁵ Kempson (1986: 214) señala que se puede recuperar la información del referente a partir de los contextos siguientes: la situación en la que se puede percibir directamente el referente, el enunciado precedente o una parte del mismo enunciado que está siendo procesado, o bien mediante los conceptos aludidos e implícitos en las palabras ya utilizadas. Asimismo, afirma que todas las expresiones anafóricas son la garantía de la accesibilidad para reconstruir la información sobre el referente (*ibid.*: 215).

factores pragmáticos tienen gran influencia en la construcción del significado de un SN encabezado por el artículo definido.

Los intentos de mostrar la jerarquía de las formas lingüísticas en las que se refleja el grado de la accesibilidad nos aportan una idea clara de la relación entre los determinantes, y también del mecanismo de alternancia entre ellos en algunos casos determinados.

Ariel⁴⁶ (1990, 1991) nos propone la jerarquía de descripción nominal según el grado de la accesibilidad. A continuación simplificamos su esquema, colocando las formas lingüísticas de tipo referencial de mayor a menor grado de accesibilidad, de izquierda a derecha (Ariel 1991: 449):

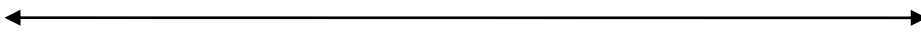
Ø	>	Pronombre	>	Demostrativo	>	Descripción definida	>	Nombre Completo (Nombre + Apellidos)
---	---	-----------	---	--------------	---	----------------------	---	--------------------------------------

En ella, Ø significa que no aparece definición nominal, es decir, hay casos en los que no es necesario recurrir a expresiones referenciales, bien debido a causas sintácticas, o bien a causas argumentales y pragmáticas. No hay necesidad de indicar una forma clara porque todos los interlocutores interpretan de la misma manera, por lo tanto, el caso Ø se sitúa en donde aparece la accesibilidad máxima. En esta jerarquía, la autora afirma que el grado de accesibilidad de los pronombres es mayor que el de los SSNN definidos. Por ejemplo, cuando aparece un pronombre como *ella*, es más

⁴⁶ La investigación de Ariel (1990, 1991) se centra en expresiones nominales, contando con diversos factores, tanto la capacidad de almacenamiento de la memoria como los elementos psicolingüísticos. Esta autora también considera que los tipos de descripciones nominales son indicadores del grado de accesibilidad, y propone su jerarquía. Esta propuesta se basa en las estadísticas de la aparición en el texto, porque ella piensa que el grado se refleja en la distribución de las expresiones.

accesible que una descripción definida, como *ella de la que te hablé ayer*. En otras palabras, cuando el hablante cree que el oyente puede identificar el referente al oír *ella*, no explica más. Una expresión más accesible es una expresión identificable sin dificultad, aquí también está reflejada la expectativa del hablante, como hemos visto anteriormente.

Por otro lado, Gundel, Hedberg y Zacharski (1993) también construyen una escala de accesibilidad, basándose en seis estatutos cognoscitivos relevantes: *En foco*, *Activado*, *Familiar*, *Identificable de forma unívoca*, *Referencial* e *Identificable como tipo*. Para establecer la relación entre los seis estatutos y las formas lingüísticas del tipo referencial (los demostrativos, el artículo y los pronombres), han examinado sus usos en cinco lenguas: chino, inglés, ruso, español y japonés. En el siguiente esquema, los seis estatutos aparecen de mayor a menor grado de accesibilidad, de izquierda a derecha:

Grado alto de accesibilidad				Grado bajo de accesibilidad		
						
Estatuto	En foco	Activado	Familiar	Identificable de forma unívoca	Referencial	Identificable como tipo
Formas lingüísticas	Ø él	EL* este ese aquel este N	ese N aquel N	el N	Ø N un N	
Ejemplos	a	b	c	d	e	

(ÉL* representa a todos los pronombres personales enfatizados)

Ejemplo a: Mi padre me llamó cuando {Ø / él} llegó a casa.

Ejemplo b: No pude dormir anoche. Ese no me dejó dormir.

Ejemplo c: No pude dormir anoche. {Ese / aquel} perro de al lado no me dejó dormir.

Ejemplo d: María quiere el vino.

Ejemplo e: María quiere {Ø / un} vino.

(Basado en Gundel, Hedberg y Zacharski (1993: 284))

Cada estatuto representa una condición suficiente y necesaria para el uso apropiado de una o varias formas diferentes. El signo \emptyset , al igual que en el esquema anterior de Ariel (1991), significa que no aparece definición nominal. El signo N significa nombre, así que, *este N* es un sintagma nominal encabezado por el determinante *este*; $\emptyset N$ se refiere a un nombre sin determinación. Acerca de las condiciones de uso, las formas referenciales que pertenecen al estatuto *en foco* son más restrictivas, frente a las menos restrictivas, presentes en *identificable como tipo* (Gundel, Hedberg y Zacharski 1993: 275). En el caso del español, el uso del artículo definido se corresponde con el estatuto *identificable de forma unívoca*⁴⁷, y el indefinido, con el de *referencial* e *identificable como tipo*⁴⁸. Esto indica que el uso del definido es más restrictivo que el del indefinido. Asimismo, los investigadores explican que, cuando un estatuto participa en crear una relación referencial, todos los estatutos que estén más abajo (a la derecha) en la jerarquía están implícitamente incluidos (*ibíd.*: 276). Lo explicaremos mejor con ejemplos concretos a continuación.

El estatuto *identificable de forma unívoca*, al que pertenece el artículo definido, indica que el receptor podrá identificar a lo que se refiere el SN. Pero esta condición no es solo para este estatuto, sino también para los estatutos superiores: *en foco*, *activado* y

⁴⁷ En el estatuto *identificable de forma unívoca*, el oyente puede identificar el referente aludido por el hablante basándose simplemente en la referencia del SN. Este estatuto es una condición necesaria para todas las expresiones referenciales. La capacidad de identificar se basa en la representación que ya existe en la memoria del oyente. De este modo, las expresiones que son referenciales, pero no *identificables de forma unívoca*, exigen que el oyente construya una nueva representación como lo determinado por el contenido de las expresiones referenciales a lo largo del resto de la oración (Gundel, Hedberg y Zacharski 1993: 276-277).

⁴⁸ En el estatuto *referencial*, el hablante intenta referirse a un objeto concreto. Para entender tal expresión, el oyente no solo necesita acceder a una representación como un tipo apropiado, sino que también debe recuperar una representación del referente aludido por el hablante, o construir una nueva representación en el momento de procesar el enunciado. Este estatuto es necesario para un uso apropiado de todas las expresiones definidas.

En el estatuto *identificable como tipo*, el oyente puede acceder a la representación del tipo del objeto descrito por la expresión. Este estatuto es necesario para un uso apropiado de cualquier expresión nominal. (Gundel, Hedberg y Zacharski 1993: 276-277).

familiar (*ibid.*: 276-277). Sin embargo, las formas de los estatutos superiores contienen más información que la de uno inferior. Por ejemplo, tanto el artículo definido (*el*) como los determinativos (*este, ese, aquel*) pueden determinar un objeto; no obstante, con los determinativos *este N, ese N, aquel N* se puede informar más, o sea, poseen un contenido más específico, porque pertenecen a unas categorías por encima del definido (*el*).

De este modo, se puede explicar que en la relación entre el artículo y los otros demostrativos, cada uno pertenece a diferentes estatutos cognoscitivos: los demostrativos están clasificados en unas categorías más restrictivas que el artículo, por lo tanto, cuando no es necesaria una marca específica, como la de percepción de la distancia, existe alternancia entre las formas de distintos estatutos. En otras palabras, si el objeto es identificable por el contexto, se permite usar varias formas de diferentes estatutos. Por ejemplo, no hay diferencia en la función comunicativa si uno dice *el bolígrafo* o *este bolígrafo* en algunos casos determinados.

Aunque la accesibilidad no es el único factor para seleccionar una expresión referencial⁴⁹, con esta idea se pueden explicar los fenómenos lingüísticos acerca del artículo que no podían explicarse mediante el concepto de la información consabida ni el de la unicidad. Leonetti (1999a: 795) enfatiza que el rasgo gramatical de la definitud garantiza la accesibilidad al referente. Estamos de acuerdo con ello, el artículo definido es como una marca que aparece cuando el hablante quiere mostrar que el objeto es identificable y accesible por parte de oyente. Así, el oyente puede reducir el costo para

⁴⁹ Si existen varias descripciones que puedan referirse a una misma entidad, se necesita otro tipo de criterio. Para mostrar la existencia de otros factores, Wilson (1992: 181) compara las siguientes oraciones:

- a. *Sean Penn atacó al fotógrafo. El hombre estuvo herido grave.*
- b. *Sean Penn atacó al fotógrafo. El hombre se arrepintió.*

En (a) y (b) el mismo tipo de frase nominal encabezada por el artículo definido se refiere a dos entidades diferentes (*Sean Penn* y *el fotógrafo*). Como estas entidades tienen diferentes grados de accesibilidad, no se puede explicar basándose en esta teoría solamente (*ibid.*: 181-182).

encontrar el objeto designado, lo que le viene primero a la mente es lo que toma como referente, tal y como hemos probado con la Teoría de la Relevancia. Si no se le ocurre nada en su mente, preguntará al hablante a qué se refiere exactamente.

Acerca de la búsqueda del grado de accesibilidad y de las formas correspondientes como sus indicadores, las investigaciones cognoscitivas y lingüísticas, junto con la Teoría de la Relevancia, nos aportan unos resultados interesantes. A través de ellas, hemos podido observar la semántica del artículo y las relaciones entre los determinantes desde un ángulo nuevo. Estos análisis del significado de expresiones definidas muestran la posibilidad de unificar criterios de forma universal, y son productivos a la hora de aplicar estos criterios a otras lenguas. Asimismo, los estudios que tienen como referencia fenómenos universales son provechosos para investigar el sistema referencial en distintas lenguas.

En este apartado hemos comprobado que el rasgo de la definitud tiene una gran influencia en el proceso interpretativo del artículo. La función principal del artículo definido es señalar que el referente es accesible inmediatamente, o sea, identificable unívocamente sin dificultad. Por lo tanto, al aparecer un definido, hace que nos encontremos un referente a partir del contexto, pero la indicación del artículo es que “ese objeto designado tiene que ser algo muy asequible y muy relevante por parte del oyente”. Así, el oyente se queda con el supuesto más asequible y más relevante para él mismo, puesto que es lo primero que ha venido a su mente. De este modo, va a seguir la comunicación, teniendo la idea de que a lo que se refiere el hablante sería ese supuesto.

Por el contrario, el uso del indefinido provoca que no se busque la información, lo que podemos entender como otra cara de la definitud. Puede que sea la primera mención y el discurso vaya a desarrollarse acerca de esa entidad nueva, o puede que esta

entidad no sea relevante en el discurso. En todo caso, su uso indica que no hay accesibilidad al referente. Así, el oyente puede seguir al hablante sin activar la búsqueda de la relevancia, creando una identidad acerca de la entidad introducida, por si aparece más tarde con una forma determinada.

A lo largo de este apartado sobre la observación del valor semántico del artículo en español, hemos podido comprender que es complicado no sólo para los hablantes japoneses, sino también para los nativos hispanohablantes, en lo concerniente al referente, puesto que pueden producirse malentendidos por la implicación de ciertas expectativas y un alto grado de subjetividad por parte de cada uno de los interlocutores. Aunque nos despierta interés cómo se pueden solucionar estos malentendidos, esto podría formar parte del contenido de otra investigación y no lo abordaremos en la presente.

2.1.3. Los usos del artículo

■ Usos del artículo definido

El artículo definido hace recuperar cierto tipo de información dependiendo del contexto. Para establecer su mecanismo, es necesario observar los siguientes puntos: cómo aparece el artículo en el enunciado, qué tipo de información se recupera y su localización (en contexto lingüístico o extralingüístico), etc., ya que existen varios factores que influyen en la elección del uso y distribución del artículo definido.

La clasificación siguiente está tomada básicamente de Leonetti (1999a), de RAE (2009), y también de Bosque (1990: 181). En la lengua española, el artículo definido aparece en los usos siguientes:

Usos		Factor lingüístico	Otros factores
Usos anafóricos	Anáfora directa	Antecedente	
	Anáfora asociativa	Un tipo especial de antecedente	Vínculo conceptual entre dos SSNN
Uso endofórico		Oraciones relativas Oraciones completivas SSNN apositivos Complementos preposicionales Adjetivos restrictivos	
Uso deíctico			Percepción
Uso no anafórico basado en diversas clases de conocimiento			Conocimientos enciclopédicos
Uso genérico		Léxico (Tipo de sujeto y predicado, factor sintáctico, etc.)	Información temática Conocimientos enciclopédicos
Expresiones lexicalizadas		Léxico	

A) Usos anafóricos

El artículo definido aparece con frecuencia en los usos anafóricos y es lo que se opone al uso del artículo indefinido, como ya hemos comentado anteriormente.

☐ Anáfora directa

Se puede recuperar la información sobre aquello a lo que se refiere, si el interlocutor lo menciona previamente. Habitualmente se usa el artículo indefinido cuando se introduce una entidad nueva por primera vez en el discurso, como *una película* en el enunciado (7):

- (7) Ayer vi una película. La película trataba de Japón.

Desde la segunda vez, para referirse a la misma entidad se usa el artículo definido como *la película* en (7). La expresión nominal *una película* es el antecedente de *la película*.

La anáfora que se realiza en este uso es la de una expresión nominal que lleva a otra expresión nominal verbalmente como en *una película y la película*. El antecedente también puede ser otro tipo de expresión definida, por ejemplo, un nombre propio como en (8), o una expresión no nominal como en (9). Estos ejemplos están inspirados en Leonetti (1999a: 796).

- (8) Picasso ha llegado a Tokio. El conocido pintor da una conferencia esta tarde.
(9) Fuimos a Osaka. La excursión fue muy interesante.

Asimismo, en este uso también están incluidas otras expresiones anafóricas que utilizan un sinónimo, una metáfora, u otras formas que permitan describir el referente (Leonetti 1999a: 796-797; RAE 2009: 1046).

El antecedente que el artículo obliga a encontrar en este uso aparece de forma lingüística, es decir, la información recuperada es lo más relevante en el contexto lingüístico.

☐ Anáfora asociativa (o anáfora indirecta)

En este caso también, la información sobre el referente depende crucialmente de una mención previa. Oponiéndose a la anáfora directa que podía establecer la relación lingüística, aquí lo que enlaza la primera mención y la segunda es el concepto.

Por lo tanto, los interlocutores tienen que buscar y completar el concepto adecuado utilizando el conocimiento enciclopédico.

(10) El restaurante está siempre lleno, el cocinero tiene un programa de televisión.

En el caso (10), al escuchar la expresión *el cocinero*, el receptor supondrá que el hablante está refiriéndose al cocinero del restaurante que ha aparecido ya en el discurso, porque es normal que un restaurante necesite personal que sepa cocinar. Según la RAE (2009: 1049), las dos expresiones pueden relacionarse de diversas maneras: todo-parte, entidad-propiedad, causa-efecto, etc.

Así, una anáfora asociativa necesita algún concepto para vincular un SN definido y otra expresión nominal. Ese concepto tiene que ser compartido por los interlocutores. Si al oyente no se le ocurre ningún tipo de relación entre las dos expresiones, no podrá seguir al hablante.

En cuanto a este uso, Leonetti (1999a: 798) señala que no existe un límite claro entre la anáfora asociativa y otros usos del artículo basados en el conocimiento enciclopédico, porque los supuestos implícitos que se activan por la anáfora asociativa son muy amplios.

B) Uso endofórico⁵⁰ (o uso no anafórico, basado en la presencia de modificadores)

Cuando la información que sirve para identificar el referente está presente en el mismo enunciado, se puede usar el artículo definido sin mención previa. Esta parte informativa serían los modificadores o complementos, de los que existen los siguientes

⁵⁰ Leonetti (1999a: 796, 799) señala que en algunos estudios estos usos se denominan *no anafóricos basados en la presencia de modificadores* o *catafóricos*, sin embargo, para este autor son usos endofóricos.

tipos: oración de relativo, oraciones completivas y SSNN apositivos, complementos preposicionales y adjetivos. Podemos observarlos en los siguientes ejemplos:

- (11) a. No me gusta el chico que conocí ayer. (Oración relativa)
b. Me gusta la idea de viajar a Japón. (SN apositivo)
c. El comienzo del curso. (Complemento preposicional)
d. Es la siguiente parada. (Adjetivo)

La parte subordinada de (11a) determina el referente de manera unívoca; los modificadores apositivos de (11b) son necesarios para que el receptor conozca qué tipo de idea está comentando; en (11c) el complemento con *de* sirve para concretar de qué es el comienzo en cuestión; con el adjetivo *siguiente* puede identificar a qué parada se refiere en (11d). Con estos medios lingüísticos, un SN encabezado por el artículo definido puede introducir una entidad nueva en el discurso.

C) Uso deíctico

Cuando el oyente puede percibir directamente el referente, se puede usar el artículo definido.

- (12) ¿Me pasas el bolígrafo?

Si alguien dice como en el enunciado (12) señalando un bolígrafo concreto, el receptor puede entender sin dificultad a qué se refiere. En los carteles que nos dan instrucciones u órdenes también se hace uso de este recurso, como en los ejemplos siguientes, que pertenecen a RAE (2009: 1066):

(13) Pulse el botón. / No cruces el semáforo en rojo.

En los casos (13) los receptores entienden el referente sin ambigüedad porque estos objetos indicados en los carteles se sitúan donde se encuentra el propio cartel. También existe el uso deíctico temporal, como vemos en (14):

- (14) a. Llegará el viernes.
b. La semana se me ha hecho eterna.

En los enunciados (14) los interlocutores pueden entender las fechas denotadas sin confusión para referirse a un día concreto, como en (14a), o para varios días como una unidad, como en (14b).

En estos casos de deixis temporal, nos situamos en el mismo calendario y compartimos el transcurso del tiempo, por lo tanto, entendemos a qué fecha se refiere el hablante al usar el definido.

Con este uso deíctico, tanto situacional como temporal, el oyente puede identificar el referente de forma unívoca por otros elementos extralingüísticos que lo acompañan. En el caso de que la situación comunicativa complete la identificación del referente, se puede usar el artículo definido para introducir un referente nuevo, sin mención previa.

D) Uso no anafórico basado en diversas clases de conocimiento

Es el caso en que el hablante utiliza el artículo definido con la expectativa de que el oyente ya conozca el referente. En cuanto a la extensión del conocimiento, Leonetti (1999a: 798) señala que pueden existir varios niveles dependiendo de los

conocimientos compartidos entre los interlocutores, por ejemplo, compartidos solo entre los interlocutores, dentro de una comunidad o comunes a toda la humanidad. En (15) podemos observar que existe una información compartida solo por los interlocutores y otra compartida por el conjunto de la población:

- (15) a. He entregado los documentos a la secretaria.
b. Nuestros planetas giran en torno al Sol.

En el enunciado (15a) el hablante supone que el oyente debe conocer la existencia de los documentos a los que se refiere, por un lado, y de qué secretaria se trata, por otro. En el caso (15b) es un hecho que forma parte del conocimiento general. En nuestra galaxia existe un único sol, por lo tanto, la unicidad del Sol está garantizada por el conocimiento enciclopédico.

Cuando un hablante espera que su interlocutor también pueda acceder al mismo referente basándose en el conocimiento supuestamente compartido, utiliza el artículo definido sin mencionar anteriormente a ese referente.

E) Uso genérico

Este uso puede provocar una interpretación genérica, pero, como señala Leonetti (1999a: 870), el artículo no es el único recurso lingüístico disponible para hacer referencia a todos los elementos que pertenecen a la clase; otros tipos de expresiones también pueden realizar una generalización.

Con el artículo existen tres tipos de SSNN genéricos: el SN con el artículo definido singular, el definido plural y el indefinido singular, como apreciamos en los ejemplos de (16). Los sustantivos sin determinación pueden hacer referencia a clase o

tipo (véase §2.2). Sin embargo, no pueden ocupar la posición de sujeto preverbal como en (16). Como no está permitido sintácticamente, no podemos contarlo como uso genérico.

- (16) a. El tomate es rojo.
b. Los tomates son rojos.
c. Un tomate es rojo.
d. * Tomate es rojo. / Tomates son rojos.

Cada uno de los tres tipos genéricos que aparecen en (16a), (16b) y (16c) necesita un procedimiento para realizar la interpretación genérica y, en consecuencia, hay diferencias sutiles de interpretación. Captar estos matices es difícil para una persona cuya lengua materna carece del artículo. Por lo tanto, aunque el tema central de este apartado es el uso del artículo definido, también explicaremos el caso del indefinido, porque la comparación entre los tres tipos sería conveniente con el fin de facilitar que se comprendan sus diferencias.

Como observamos en (16a), el uso del artículo definido singular *el* señala que el objeto designado es accesible inmediatamente, y a su vez, identificable unívocamente. Así que, al oír *el tomate* cada persona activa su imagen de tomate más asequible, y así resulta que ese tomate evocado es el representante de una clase. No es la *lechuga* ni la *berenjena*, oponiéndolo a otros tipos de alimentos nos estamos fijando en la propiedad del tomate. Dicho de otra manera, el referente de ese tomate sería como el estereotipo de una verdura que llamamos tomate, que forma parte del conocimiento común. Como los hablantes comparten la imagen de qué y cómo es el tomate, esta clase evocada al oír *el tomate* es estereotipada y, por lo tanto, es homogénea.

Por otro lado, si se utiliza el artículo definido plural *los* como en (16b), imaginamos varios tomates. Si hay muchos tomates, algunos estarán todavía un poco verdes y otros estarán más maduros. Así, esta imagen provocada al oír *los tomates* nos aporta un amplio grado de matices del color rojo. Al mismo tiempo, la forma *los* es artículo definido como en el caso anterior, por lo tanto, se refiere a una clase determinada, no son *cebollas* ni *zanahorias*. La diferencia entre el uso del singular *el* y plural *los* es que en el caso del plural *los* no hay homogeneidad, ya que es un conjunto de tomates y, naturalmente, todos los tomates no son iguales⁵¹.

En cambio, el artículo indefinido sigue un mecanismo distinto al del definido: después de comprobar de qué color es un tomate varias veces, resulta que cualquier tomate es rojo, así que la interpretación ha podido generalizarse.

Por otro lado, el factor léxico desempeña un papel decisivo en el uso genérico. Para crear una interpretación genérica, lo importante es que no se trata de un individuo, sino del carácter general de la clase. En su realización, se necesita la colaboración semántica de los componentes, tanto sujeto como predicado, y a veces objeto directo también. De este modo, el elemento léxico interviene significativamente en la interpretación genérica.

En algunos casos, hay oraciones difíciles de interpretar de manera genérica. Observemos los enunciados de (17), que pertenecen a Leonetti (1999a: 879):

- (17) a. Los objetos están en el espacio. / #El objeto está en el espacio.
b. Las botellas verdes son decorativas. / #La botella verde es decorativa.
(El símbolo # significa que es inapropiado para la interpretación deseada.)

⁵¹ Existe otra diferencia interpretativa entre el uso de *el* y *los*. Leonetti (1999a: 880) indica que, al comparar las generalizaciones con *el* y con *los*, el uso de *el* tiene un tono más científico, serio o académico, y lo explica con los siguientes ejemplos: a. *El catalán toma cava en las comidas*; b. *Los catalanes toman cava en las comidas*. Según este autor, (a) suena más natural que (b), porque (a) describe simplemente costumbres o tendencias, en cambio, (b) obtiene la fuerza de una regla.

En (17), Leonetti (1999a: 879) señala que es difícil interpretar genéricamente cuando aparecen sustantivos de significado demasiado general o expresiones que denoten clases no bien establecidas o delimitadas.

Para una interpretación genérica, se necesitan ciertos tipos de predicados también, como en (18).

(18) Me gusta {el té / *té}.

Cuando el definido se combina con los verbos de afección o psicológicos como *odiar*, *gustar*, *aburrir*, etc., la interpretación puede ser genérica (Leonetti 1999a: 881).

Para provocar una interpretación genérica, la oración tiene que tratar de una propiedad de la clase. Si se refiere a un carácter que no se corresponde a todos los elementos que pertenecen a la clase, no se puede generalizar la interpretación. Por lo tanto, para presentar el carácter general de la clase y para interpretar de manera genérica debido a que el enunciado no trata de un individuo, se necesita conocimiento común previamente por ambas partes. En otras palabras, la interpretación genérica tiene relación estrecha con el conocimiento del mundo, que es un factor claramente extralingüístico.

F) Expresiones lexicalizadas

Podemos encontrar el artículo definido en algunos nombres propios (nombres de lugares, personas⁵², etc.) y en estos casos no hay regularidad del uso del artículo. Hay

⁵² Los nombres de personas no llevan artículo normalmente en el sentido del lenguaje estándar, no obstante, se pueden escuchar en la calle, como *la María*. En este caso ofrecerá connotaciones populares o familiares (Morimoto 2011: 93-95). En algunos manuales se considera que es un uso incorrecto, por ejemplo, en *Guía práctica del español correcto* (Paredes García 2009: 57).

casos que ya lo han incorporado en el nombre (*El Salvador, La Rioja*), existen nombres que requieren el artículo siempre (*los Pirineos, el Amazonas, las Canarias*). Algunos nombres admiten colocárselo opcionalmente (*Japón / el Japón*), y otros no lo permiten nunca (*España*) (Laca 1999: 924-925; Morimoto 2011: 93-94). En cambio, los títulos, cargos y nombres de dignidad como *señor, profesor*, etc., necesitan el artículo definido (*el señor González, el rey Juan Carlos I*), excepto en el caso vocativo (*Hola, señor González*) (Morimoto 2011: 95).

El artículo definido también forma parte de expresiones lexicalizadas: locuciones o frases hechas como *hacer la calle* o *dar la lata* (Laca 1999: 920), dichos como *cortar el bacalao* (Buitrago 1994: 134), e incluso algunas expresiones temporales⁵³ como *por la mañana* (Iturrioz Leza 1996: 340).

Por último, quisiéramos incluir los casos excepcionales relativos a la unicidad. Como hemos visto en la sección anterior, no es necesaria la identificación exacta del referente en casos determinados del uso del artículo definido.

Cuando se refiere a acciones estereotipadas, como *ir al cine, ir al supermercado, leer el periódico, coger el tren*, el artículo definido no exige recuperar la información acerca de su referente (Leonetti 1999a: 793; RAE 2009: 1052). Como ya hemos comentado antes, estas formas estereotipadas pueden cumplir su función en la situación comunicativa sin necesidad de localizar el referente. Por lo tanto, consideramos que estas expresiones están cerca de las lexicalizadas.

⁵³ En Iturrioz Leza (1996: 340) encontramos el uso del artículo definido con los nombres de los días de la semana, como *el lunes*, en expresiones lexicalizadas. Por otro lado, RAE (2009: 1067) lo clasifica en el uso deíctico temporal, porque su interpretación depende del momento del enunciado. En las expresiones temporales, la distribución sintáctica determina la presencia y elección del artículo (Laca 1999: 921-922; RAE 2009: 1067-1073; Morimoto 2011: 99-101).

Por otro lado, se puede usar el artículo definido para referirse a una parte del cuerpo sin mención previa, aunque no todos los componentes del cuerpo humano pueden considerarse únicos en él.

(19) María lo señaló con el dedo.

Interpretamos que *el dedo* que aparece en (19) es el dedo de *María*, por lo tanto, se considera que *María* es el antecedente de *el dedo*. No se dice *su dedo* normalmente⁵⁴. Este tipo de construcción se denomina “de posesión inalienable” y usa el artículo definido con valor posesivo (RAE 2009: 1061).

El antecedente puede aparecer como el complemento indirecto (dativo) como en (20), y en este caso lo llamamos *dativo posesivo* (RAE 2009: 1062). Observemos el ejemplo, que pertenece a RAE (*ibíd.*):

(20) Se le durmió la pierna.

En este tipo de expresión, a los interlocutores no les importa la identificación del referente, y consideramos que es un caso excepcional del uso del artículo definido.

⁵⁴ En cuanto a este fenómeno, el *Esbozo* de la RAE (1973) lo describe así: “Nuestra lengua prefiere decir: *He dejado el gabán en casa* o *Sacó el pañuelo del bolso*, y mejor aún por medio del dativo de los pronombres personales y reflexivos, p. ej.: *Me he dejado el gabán en casa*, *Se sacó el pañuelo del bolso*” (*ibíd.*:428, §3.10.9).

En la actualidad, en algunos manuales se intenta despertar la atención sobre la excesiva repetición de los posesivos, por ejemplo, en *Manual de español correcto II* (Gómez Torrego 1989: 60), donde encontramos lo siguiente: “Debe evitarse el abuso de posesivos en lugar del artículo”.

■ Usos del artículo neutro *lo*

El uso del artículo neutro *lo* puede incorporarse en el esquema que hemos presentado porque forma parte del artículo definido. Sin embargo, presentaremos otra clasificación por su comportamiento peculiar.

La siguiente clasificación es totalmente diferente de la anterior: tiene en cuenta el valor semántico de lo designado por el neutro *lo*, y a su vez, muestra sus interpretaciones posibles. Cuando examinamos solo la información lingüística, en algunas oraciones no podemos decidimos por una interpretación con seguridad, o sea, nos es posible interpretarlas de varias maneras. Por ejemplo, una oración relativa puede ser de uso referencial o enfático, y puede ser interpretada de una u otra manera dependiendo de la entonación y la intensidad⁵⁵.

Basándonos en la propuesta de RAE (2009), presentaremos los usos de *lo*:

Usos	Distribución
Uso referencial	Con grupos adjetivos, grupos preposicionales, oraciones de relativo y participios
Uso enfático	Oración de relativo « <i>lo</i> + adjetivo / adverbio + <i>que</i> »
Expresiones lexicalizadas	(Léxico)

Según RAE (2009: 1074), con el neutro *lo* existen dos tipos de usos: uso referencial (o uso individuativo) y uso enfático (o uso cuantificativo). Dentro del uso referencial, puede clasificarse en tres grupos según el valor semántico: absoluto, relativo y atributivo cuantificado.

⁵⁵ Bosque y Moreno (1990: 34) señalan que se permite interpretar de varias maneras en un enunciado como *Juan come lo necesario*: a. proteínas, grasas y minerales (= las cosas necesarias), b. tres veces al día (= el número de veces que hay que comer), c. no más cantidad de la aconsejable (= la cantidad necesaria). Por lo tanto, no podemos decidir cuál es la interpretación más adecuada si tenemos sólo la información lingüística.

En cuanto a la compatibilidad con el otro esquema anterior, básicamente el uso referencial de *lo* corresponde al uso anafórico y endofórico. Como esta clasificación tiene un punto de vista semántico, no produce incoherencias de ningún tipo.

A) *Lo* referencial

El *lo* referencial puede referirse únicamente a una cosa inanimada, y no se puede utilizar para designar las humanas. RAE (2009: 1075) plantea semánticamente tres tipos del uso de *lo* referencial a través de los siguientes ejemplos:

1. Absoluto: *No le gusta lo salado. / No me gusta lo que haces.*
2. Relativo o Partitivo: *Lo difícil del curso es el comienzo.*
3. Atributivo cuantificado: *Lo difícil del curso lo hizo abandonar.*

Podemos interpretar los ejemplos del tipo absoluto como ‘No le gustan las cosas saladas’, ‘No me gustan las cosas que haces’. Cuando *lo* no aporta información adicional y simplemente es un pronombre de ser inanimado, se corresponde a este tipo. Las oraciones del segundo grupo tienen una relación de parte-todo, interpretamos el ejemplo del grupo 2 como ‘La parte difícil del curso es el comienzo’. Aquí, *lo* se refiere a una parte. En cambio, en el grupo 3 *lo* enfatiza la cualidad designada de forma extrema, como un grado muy alto o muy bajo. El ejemplo del grupo 3 significaría ‘La extrema dificultad de este curso lo hizo abandonar’ (RAE 2009: 1075-1076).

Respecto a la distribución, el *lo* referencial se puede combinar con todas las categorías que tienen la función de especificar un sustantivo: grupos adjetivos y preposicionales, oraciones de relativo y participios (RAE 2009: 1074-1075).

Por otro lado, RAE (2009: 1082) señala que los grupos neutros, como *lo anterior*, *lo dicho*, *lo cual*, *lo propio*, *lo mismo*, etc., son capaces de crear contextos anafóricos y tienen antecedentes en el discurso. Asimismo, al combinar con el verbo *hacer*, como *hacer lo mismo*, anafóricamente se refiere a las acciones que ya se han realizado antes. Observemos un caso inspirado por RAE (2009: 1083) que muestra su capacidad anafórica:

- (21) Cuando mi hermana y yo subíamos la escalera persiguiendo a un gatito, de repente apareció otro gato enorme en lo alto.

En (21) *lo alto* se refiere a la parte alta de la escalera, es una anáfora asociativa.

B) *Lo* enfático

Se puede construir una oración enfática con *lo*. Cuando *lo* se combina con adjetivo o adverbio en oraciones relativas, puede expresar el grado extremo de la cualidad denotada por *lo*. Al buscar una paráfrasis de forma exclamativa, podemos reconocer la oración como un enunciado enfático, como en (22).

- (22) a. Lo divertido que es ese juego.
b. ¡Qué divertido es ese juego!
c. No te imaginas lo divertido que es ese juego.

La oración (22a) es enfática porque esta frase se puede expresar de otra manera exclamativa sin cambiar el significado como en el enunciado (22b). Observamos que *lo* enfático aparece con frecuencia en construcciones subordinadas, como en (22c) (Leonetti 1999a: 829-830).

C) Expresiones lexicalizadas

El neutro *lo* forma parte de expresiones lexicalizadas como *por lo menos*, *a lo mejor*, o *por lo pronto*. Algunas expresiones tienen alternancia, como *lo más {pronto / cerca / temprano / lejos} posible*, entre otras posibilidades. Podemos encontrar *lo* en algunos marcadores, como *lo primero*, *lo segundo* (RAE 2009: 1085-1086) y, asimismo, aparecen en dichos y frases hechas, por ejemplo, *cortar por lo sano*, *lo que no está escrito*⁵⁶.

■ Usos del artículo indefinido

El artículo indefinido *un* presenta dos tipos de contenidos. Por una parte, el contenido relacionado con el rasgo de la indefinición⁵⁷, que se opone al uso del artículo definido; y por otra, el contenido cuantitativo. Observemos el ejemplo (23):

(23) Ha llegado un estudiante nuevo.

El enunciado (23) muestra el carácter indefinido de introducir una entidad nueva, al mismo tiempo, contiene información numeral: no son dos estudiantes. Si alguien le pregunta: *¿Cuántos estudiantes nuevos tenéis?*, contestará: *Tenemos uno*, o simplemente *Uno*. Este *uno* es el número natural y se puede interpretar también como el pronombre referido a *un estudiante*.

⁵⁶ Según un diccionario de dichos y frases hechas (Buitrago 1994), *cortar por lo sano* significa resolver una situación de forma drástica, violenta o traumática, pero enérgica y eficaz (*ibíd.*: 134); *lo que no está escrito* es una expresión ponderativa que acompaña al verbo y puede sustituir al superlativo *muchísimo* (*ibíd.*: 422).

⁵⁷ Consúltase Leonetti (2012) para profundizar en este concepto.

Así, el enunciado puede analizarse de varias maneras. Para centrarnos en el carácter del artículo, no incluimos el uso pronominal en nuestro esquema. Asimismo, excluimos *uno* en su significado de número natural.

Basándonos en la propuesta de la RAE (2009), hemos realizado la siguiente clasificación. A diferencia de la del artículo definido, tenemos en cuenta el valor semántico.

Usos	Factor lingüístico	Otros factores
Uso como marcador de primera mención		Información nueva
Uso anafórico – anáfora asociativa o información descriptiva adicional	Un tipo especial de antecedente	
Uso evaluativo	Modificador evaluativo o cualitativo	
	En oraciones copulativa, los sustantivos de contenido evaluativo en función predicativa	
Uso enfático	Ausencia de modificadores	Entonación e intensidad
Uso genérico	Léxico (Tipo de sujeto y predicado, factor sintáctico, etc.)	Información temática Conocimiento enciclopédico
Uso cuantitativo <i>un / una</i> (numeral) <i>unos/ unas</i> (cardinalidad aproximada)		
Expresiones lexicalizadas	Léxico	

A) Uso como marcador de primera mención⁵⁸

El artículo indefinido se caracteriza por el rasgo de indefinitud, como hemos visto anteriormente (véase §2.1.2), que plantea que lo designado no es identificable por parte del oyente. De este modo, el hablante suele presentar una entidad nueva con un

⁵⁸ Encontramos el término *presentador* en el trabajo de Lázaro Carreter (1975: 41).

grupo nominal encabezado por el indefinido. Por lo tanto, se considera que el uso del artículo indefinido es marca de primera mención (RAE 2009: 1105).

Aunque sea la primera mención, no se puede usar el indefinido para referirse a entidades únicas, como en (24), ejemplo inspirado por Morimoto (2011: 49):

(24) Tokio es la capital de Japón. / *Tokio es una capital de Japón.

En un país sólo puede haber una capital, así que no está permitido utilizar el indefinido como en (24).

B) Uso anafórico – uso asociativo o información descriptiva adicional

A veces el artículo indefinido no introduce una noción nueva en el discurso, sino que establece una relación anafórica con un elemento que ya se ha presentado anteriormente. Observemos los siguientes ejemplos de RAE (2009: 1106-1107):

- (25) a. A este auto le falla una bujía.
b. El animal es grande y las garras deben de medir unos cinco centímetros.
Un bicho así, por muy hambreado que esté, no deja de ser vigoroso.

En la oración (25a) el grupo nominal indefinido *una bujía* puede vincularse con *este auto* mediante la idea de la meronimia. En la otra oración (25b) el grupo nominal indefinido *un bicho así* se asocia con *el animal* mediante un sinónimo aproximado. Por lo tanto, en los ejemplos (25a) y (25b) existe una relación asociativa (véase el uso asociativo del artículo definido).

En el esquema presentado encontramos un tipo especial de antecedente. En el uso anafórico, el grupo nominal encabezado por artículo indefinido se vincula con su antecedente mediante un concepto, por lo tanto, el oyente necesita buscar qué tipo de relación existe entre las dos expresiones. Como no siempre encuentra el vínculo con facilidad, lo hemos denominado *un tipo especial de antecedente*.

La diferencia entre este uso y el uso como marcador de primera mención es que en este uso el grupo nominal indefinido contiene una información descriptiva, que sirve para añadir una explicación sobre el antecedente (RAE 2009: 1107).

C) Usos evaluativos

Cuando se presentan algunos modificadores que califican o evalúan el contenido del sustantivo, el artículo indefinido suele aparecer con nombres no contables o propios, como en los siguientes ejemplos tomados de Morimoto (2011: 51):

- (26) a. Tengo un hambre atroz. / *Tengo un hambre.
b. Hace un viento espantoso. / *Hace un viento.

En (26) podemos observar que este tipo de oraciones requiere los modificadores para confirmar si tiene un contenido descriptivo. En las oraciones copulativas, como las del tipo: *A es B*, también se necesita un modificador que ofrezca más información descriptiva cuando el SN encabezado por el indefinido no aporta el contenido descriptivo (Leonetti 1999a: 849-850; RAE 2009: 1112). Si lo tiene, no serán necesarios los modificadores. Esto podemos observarlo en (27):

- (27) a. Juan es un abogado excelente. / * Juan es un abogado.
b. David es un genio.
c. Soy un idiota.

En (27a), *un abogado* es una profesión y la frase requiere más información descriptiva, así que necesita un adjetivo que explique cómo es. En cambio, en los enunciados (27b) y (27c), los sustantivos *genio* e *idiota* son capaces de aportar la información descriptiva. Existen más sustantivos de este tipo, que proporcionan el contenido evaluativo o valorativo, como *caballero*, *genio*, *héroe*, *cielo*, *imbécil*, *listo*, *viejo*, etc. Estos sustantivos también funcionan del mismo modo (Gutiérrez Rodríguez 2005: 50; Morimoto 2011: 51).

D) Uso enfático

Cuando las oraciones evaluativas, que hemos visto en el uso evaluativo en (27b), pierden la parte de los modificadores (no expresan la valoración explícitamente), van a convertirse en construcciones enfáticas. Ejemplos de estas, tomados de Morimoto (2011: 51), serían los siguientes:

- (28) a. ¡Tengo un hambre...!
b. ¡Tiene un novio...!

El enunciado (28a) significaría que tiene *un hambre atroz, terrible*, etc., y el otro (28b), *un novio estupendo, guapísimo, rarísimo*, etc., dependiendo de la situación en la que se encuentren los interlocutores. Para generar una interpretación enfática es importante la expresividad del hablante. En el caso de que no haya una entonación o intensidad adecuadas, se causará una sensación de falta de información. Así que,

pensamos que una oración en sí misma no es capaz de transmitir su valor enfático. Para conseguir la interpretación con el valor enfático se necesitan factores extralingüísticos⁵⁹ (Leonetti 1999a: 850; RAE 2009: 1110; Morimoto 2011: 51).

E) Uso genérico

Para conseguir una expresión genérica, tanto con el artículo definido como con el indefinido, la oración tiene que tratar de la propiedad o cualidad de la clase y no apuntar a individuos concretos (RAE 2009: 1128). Al igual que en el caso del artículo definido, el tema de la oración y el factor léxico intervienen significativamente en la creación de la interpretación genérica. En cuanto a la distribución, Leonetti (1999a: 874) señala que existen verbos como *extinguirse*, *abundar*, *inventar* o *reunirse*, cuya interpretación no se generaliza mediante el uso del indefinido. Observemos sus ejemplos (*ibíd.*):

- (29) a. En este bosque abunda(n) {el jabalí / los jabalíes / *un jabalí}.
- b. {El / ?Los / *Un} tiranosaurio (s) se {extinguió / extinguieron} hace tiempo.
- c. {El león / los leones / *un león} se suele(n) reunir bajo las acacias.

En cambio, existen verbos que favorecen la condición de genérico como *poder* o *deber*, como en (30). Estos ejemplos pertenecen a Leonetti (1999a: 878-879):

- (30) a. Un agente secreto debe ser elegante.
- b. Un musulmán puede tener varias esposas.
- c. Un perro no {puede / debe} pasear suelto por la calle.

⁵⁹ Portolés (1993: 223) señala que una interpretación enfática necesita un acento de expresividad.

Es importante que todos los componentes de la oración intenten colaborar para realizar una oración del tipo genérico (véase el uso genérico del artículo definido).

F) Uso cuantitativo

Cuando el artículo indefinido se combina con un nombre contable como *un libro* o *una mesa*, indica que estos objetos no son identificables por parte de oyente, y a su vez, presenta el contenido cuantitativo, como *no son dos libros* (Leonetti 1999a: 838). Se puede usar el artículo indefinido con un nombre no contable como en *un amor* o *una bondad*, pero en tal caso es necesaria la presencia de una descripción, como en los siguientes ejemplos tomados de RAE (2010: 284):

- (31) a. Trajo una arena muy fina.
- b. Nos sirvieron un café exquisito.
- c. Tiene una paciencia de santo.

Al combinarse con un nombre no contable como en *una arena*, el significado no es numeral como en *un grano de arena*, sino que se refiere a un tipo de arena, en este caso un tipo de arena que es muy fina, como en (31a). Tanto *un café* en (31b) como *una paciencia* en (31c) no tratan de la cantidad, sino que hablan de este tipo de café: *café exquisito*, o un tipo de paciencia: *paciencia de santo*.

Las formas plurales *unos* / *unas* tienen la idea de aproximación. Pueden alternarse con algunas expresiones que significan lo mismo, como *algunos*, *aproximadamente*, *cerca de*, *alrededor de*, *más o menos*, etc., dependiendo de la oración (RAE 2009: 1101-1102).

- (32) a. En el paraninfo caben unas trescientas personas.
b. He comprado unos pepinos.

El enunciado (32a) significa que estará completo si entran alrededor de trescientas personas en el paraninfo. En el enunciado (32b) el significado cuantitativo de *unos* es semejante al adjetivo indefinido *algunos*.

G) Expresiones lexicalizadas

El artículo indefinido forma parte de la fraseología, como el artículo definido. Encontramos el indefinido en numerosas expresiones, como *no dar una (a derechas)*, *echar una mano*, *aburrirse como una ostra*, *ir hecho un Cristo*, *tener un aire a alguien*, etc. Además de esto, existe gran cantidad de frases hechas de tipo *ser un* + sustantivo⁶⁰. En la mayor parte de ellas aparece el indefinido, como *ser un monstruo*, *ser un cerdo*, *ser un lince*, *ser un cenizo*, *ser un cielo*, etc.

2.2. La ausencia del artículo: significados y usos

2.2.1. El sustantivo sin determinante

Respecto a los recursos llamados determinantes, en la gramática tradicional se conocían como artículos, pronombres o adjetivos⁶¹ (Leonetti 1999b). Si un sustantivo no lleva ningún determinante, es incapaz de referirse a un individuo concreto. Dicho de

⁶⁰ En el diccionario de dichos y frases hechas (Buitrago 1994), hay registradas 27 frases de la construcción *ser el/la* + sustantivo, frente a 205 frases de *ser un/una* + sustantivo. Algunos dichos aceptan las dos clases de artículos, por lo tanto, esta cifra es el número de entradas.

⁶¹ Según Leonetti (1999b: 11), son conocidos tradicionalmente como *adjetivos determinativos*, e incluían a los demostrativos, los posesivos, los numerales, los indefinidos, etc.

otro modo, el sustantivo sin artículo se utiliza para designar una clase o un tipo de objetos, mientras que el sustantivo con el artículo definido o indefinido se usa para designar una entidad (Morimoto 2011: 10). Lo podemos observar en los ejemplos siguientes:

- (33) a. Quiero comer carne.
b. He comprado una carne que estaba de oferta.
c. ¿Dónde está la carne que he comprado esta mañana?

El sustantivo sin artículo *carne* en el enunciado (33a) se refiere a una clase de alimento. En (33b) y (33c), aparecen *una carne* y *la carne* para hacer referencia a la carne concreta que ha comprado el hablante. Así, se utiliza el sustantivo sin determinante para hablar de clase o tipo en general⁶² (Laca 1999: 902; RAE 2010: 294).

En los estudios clásicos encontramos menciones a la presencia y la ausencia del artículo. Alonso (1933: 134) señala los valores semánticos oponiendo los dos casos: “el nombre con artículo se refiere a objetos existenciales y sin él a objetos esenciales”. Siguiendo a Alonso, según Fernández Ramírez (1951: 154), la ausencia del artículo resalta la *dimensión cualitativa de las cosas* o el *concepto*. Después de estos planteamientos, muchos gramáticos continuaron tratando este tema, entre otros, cabe destacar a Alarcos (1967, 1968), Lázaro Carreter (1975) o Lapesa (1975). En la actualidad, como RAE (2009, 2010), se sigue la misma línea que desarrollaron estos autores.

⁶² Como señala RAE (2009: 1145), existe polémica en la interpretación semántica de los grupos nominales sin determinante. Por una parte, se interpretan como expresiones carentes de marca específica, dicho de otra manera, estos grupos nominales *denotan individuos que no pueden ser identificados* por los interlocutores; por otra, *se refieren únicamente a los representantes de clases o tipos*. Las dos interpretaciones son similares, pero en algunos casos hay diferencias sutiles entre las dos interpretaciones. En nuestro caso, siguiendo a RAE (2010), lo interpretamos como clase o tipo sin entrar en la discusión.

A continuación, quisiéramos hablar de clases de nombres comunes⁶³, especialmente de nombres contables y no contables, puesto que estudiaremos la distribución del sustantivo sin determinante según esta división. Utilizaremos la clasificación siguiente, basada en la de Morimoto (2011: 26):

Tipo 1	Nombres contables en plural	<i>mesas, casas, árboles, ordenadores, profesores, etc.</i>
	Nombres no contables en singular	<i>agua, oro, aire, arroz, paciencia, tiempo, amor, etc.</i>
Tipo 2	Nombres contables en singular	<i>mesa, casa, árbol, ordenador, profesor, etc.</i>

Clasificamos en el tipo 1 los nombres contables en plural y los no contables en singular por el hecho de que se comportan del mismo modo desde el punto de vista sintáctico⁶⁴.

Los nombres contables, también llamados *discontinuos* o *discretos*, designan entidades que se pueden contar, como *mesa, casa, árbol, ordenador, perro* o *profesor*. Son contables, así que estos nombres pueden usarse con los numerales cardinales, como *una mesa* o *dos profesores* (Bosque 1999: 7-8; Pavón Lucero 2007: 31; Morimoto 2011: 26). Bello (1847: §123) plantea que para conocer de qué tipo es una entidad, hay que imaginar esa entidad dividida. Si se divide una entidad en varias partes y no se puede llamar igual, será nombre contable. Por ejemplo, si se divide una casa en varias partes, a una puerta sola no podremos llamarla casa. Un ordenador dividido, o sea, varias piezas separadas, ya no es lo que llamamos ordenador. Cuando se utiliza este tipo de nombre

⁶³ El nombre puede ser común o propio. En palabras de Bosque (1999: 5): “en la tradición lógica moderna, el nombre propio denota un individuo, mientras que el común denota un conjunto o una clase de individuos”.

⁶⁴ Acerca de la relación entre los nombres contables en plural y los no contables en singular, cabe destacar el trabajo de Bosque (1996: 20-24; 1999: 10-13).

sin determinante, indica la clase o tipo a la que pertenece (Morimoto 2011: 26-27).

Observémoslo en los ejemplos de Morimoto (*ibíd.*):

- (34) a. Un sombrero de señora. / Juan es profesor.
b. Necesitamos sillas. / Había alumnos, pero no profesores.

Por el contrario, los nombres no contables, también llamados *continuos* o *de materia*, designan entidades que no se pueden contar, como *agua*, *oro*, *aire* o *arroz*. Para mostrar la cantidad, la expresamos como *un litro de agua*, *un poco de aire*, *mucho oro*, etc. Si se dividen estas entidades, no dejan de ser lo que son. Una parte de agua también es agua, y oro dividido sigue siendo oro (Bosque 1999: 7-8; Pavón Lucero 2007: 31; Morimoto 2011: 27).

Asimismo, algunos sustantivos que indican nociones abstractas, como *paciencia*, *tiempo*, *esfuerzo* o *amor*, se comportan gramaticalmente igual que las sustancias físicas (Bosque 1999: 9; Morimoto 2011: 27, entre otros). Esto lo observamos en (35):

- (35) a. Quiero leche. / Se compra oro.
b. No tengo paciencia. / Hay tiempo. / Esto es amor.

Los sustantivos no contables se utilizan normalmente en singular. Cuando aparece este tipo de sustantivo sin determinante, se trata del tipo de materia o la cualidad de lo asignado por el sustantivo.

Muchas veces encontramos sustantivos que pueden ser contables y no contables, y cada uso aporta diferente significado. Lo podemos constatar en los

contrastes siguientes. El (36) es un ejemplo tomado de Pavón Lucero (2007: 32), y el (37), de Morimoto (2011: 27).

- (36) a. Tomaron café (no contable).
- b. Ya le he pedido al camarero los cafés (contable).
- (37) a. Esto lo he hecho con mucho amor (no contable).
- b. Dicen que mi tío tuvo muchos amores (contable).

En cuanto al contexto sintáctico, la distribución del sustantivo sin determinante está sujeta a la gramática, basándose en los dos tipos de sustantivos de la clasificación expuesta anteriormente.

El sustantivo sin determinante, tanto contable como no contable, no suele ocupar la posición de sujeto preverbal⁶⁵ (Laca 1999: 907).

- (38) a. *Diccionarios son gruesos.
- b. *Aire sale por el extractor.
- c. *Profesor ofrece su conocimiento.

Sin embargo, el SN sin determinante puede ocupar la posición de sujeto excepcionalmente en los casos con presencia de modificadores y de coordinación (Laca: 1999: 908). El ejemplo (39b) pertenece a Bosque (1996: 36).

- (39) a. Ministros de varios países acudieron a la cita.
- b. Madre e hijo permanecieron allí breves días.

Los sustantivos sin determinante tampoco suelen ocupar la posición del objeto

⁶⁵ Laca (1999: 907) afirma que la ausencia de artículo en un SN con función de sujeto tiene un carácter excepcional. Se encuentra un SN sin determinante en los pasajes descriptivos de la prosa narrativa como recurso muy retórico. La ausencia del artículo es posible, cuando el cuantificador pertenece al sujeto de un verbo intransitivo, como en su ejemplo (a) (*ibíd.*: 918). También, se utiliza este tipo de SN como sujeto cuando se hace definición de palabras, como en (b).

- a. Estudiantes no participaron muchos.
- b. Bolígrafo es un instrumento para escribir.

indirecto⁶⁶ (Laca 1999: 909).

- (40) a. *Quiero mandar mi currículum a personas correspondientes.
b. *Voy a llamar a amigos.

De este modo, ya sabemos que normalmente el SN sin determinante aparece en el predicado, lo encontramos como sujeto posverbal o como complemento directo, así como complemento preposicional. Basándonos en los trabajos de Bosque (1996), de Laca (1999) y de Morimoto (2011), hemos organizado sus usos en tres grupos:

	Nombres contables en plural y no contable en singular (Tipo 1)	Nombres contables en singular (Tipo 2)
En oraciones copulativas (<i>ser</i> y <i>estar</i>)	Atributo de oración copulativa <i>Esto es agua / amor.</i> <i>Estos son libros interesantes.</i> <i>Estamos de camareros durante el verano.</i>	Atributo de oración copulativa <i>Miguel es escritor.</i> <i>Estoy de camarero en este restaurante.</i>
Complemento predicativo	Complemento predicativo <i>Fueron elegidos diputados.</i>	Complemento predicativo <i>Le han nombrado director de la empresa.</i>
Objeto directo y sujeto posverbal	Objeto directo <i>Se alquilan pisos.</i> <i>Hay manifestación / examen.</i>	Objeto directo de verbos estereotipados (<i>tener, llevar, usar, etc.</i>) <i>Siempre lleva sombrero.</i> Objeto directo de verbos intencionales (<i>buscar, querer, necesitar, etc.</i>) <i>Estoy buscando piso.</i>
	En predicados compuestos con verbos de soporte (<i>tener, dar, hacer, etc.</i>) <i>Tengo hambre.</i> <i>Me da miedo.</i> <i>No hace caso.</i>	En predicados compuestos con verbos de soporte (<i>tener, dar, hacer, etc.</i>) <i>Dio orden para detenerlos.</i> <i>He hecho fotocopia.</i>
	Sujeto posverbal con verbos inacusativos (<i>faltar, llegar, entrar, etc.</i>) y en la construcción pasiva <i>Falta agua.</i> <i>Entran profesores.</i>	

⁶⁶ Según Laca (1999: 909): “los sintagmas nominales sin artículo son aún más excepcionales en la posición de dativos”. Aunque esta autora ha hallado algunos casos excepcionales, indica: “es raro encontrarlos en producciones lingüísticas reales”.

Complementos preposicionales	Complemento de régimen verbal <i>Esta estación dispone de ascensores.</i>	
	Complementos instrumentales <i>Con pegamento / aceite</i>	Complementos instrumentales <i>Con bolígrafo / cuchara</i> <i>A pie / mano / vapor</i>
	Complementos de manera <i>Sin ganas / ánimo</i>	Complementos de manera <i>En coche / autobús / metro</i> <i>Por teléfono / Internet</i>
		Complementos locativos <i>En clase / casa</i> <i>En lunes / verano</i>
	Otros tipos de complementos preposicionales: De sustantivos <i>Comida para bebés / silla de ruedas</i> De adjetivos <i>Lleno de oportunidades / vacío de contenido</i> De expresiones cuantitativas <i>Un vaso de agua / una docena de huevos</i>	Otros tipos de complementos preposicionales: De sustantivos <i>Silla de director / traje de payaso</i>
Uso excepcional	Uso vocativo <i>Chicos, ¿qué hacéis?</i>	Uso vocativo <i>Profesor, ¿podría repetir la pregunta?</i>

Primero, vamos a estudiar el caso de los nombres contables en plural y no contables en singular, que aquí hemos llamado sustantivos del tipo 1.

A) En oraciones copulativas (*ser* y *estar*)

Muchas veces encontramos este tipo de sustantivos sin determinante como atributos de oraciones copulativas, que se forman con los verbos *ser* o *estar*. En las oraciones que se construyen con el verbo *estar*, se introducen los nombres de profesión o de función mediante la preposición *de* (Laca 1999: 914-917; Morimoto 2011: 28-29):

- (41) a. Esto es pescado.
b. Aquellos animales son especies protegidas por la ley.
c. Estamos de camareros durante el verano.

B) Complementos predicativos

Un SN sin artículo puede ser complemento predicativo, bien de profesión o bien de función. La oración puede construirse con verbos designativos, por ejemplo, *coronar (rey)*, *elegir (diputado)*, *nombrar (ministro)*, *proclamar (vencedor)* (Laca 1999: 917), como en (42):

(42) Fueron elegidos diputados.

C) Objeto directo y sujeto posverbal

En este grupo, la semántica del verbo tiene mucha influencia en la selección del complemento, y rige el uso del artículo en los complementos verbales. En este grupo se sitúan los complementos que presentan el SN sin determinante en posición posverbal, donde suele estar normalmente el objeto directo. Es el carácter común del grupo B, aunque cada complemento tiene una función diferente. Aquí incluimos también los usos de sujeto posverbal.

☐ Objeto directo

Encontramos frecuentemente el grupo nominal que no lleva determinante como objeto directo (Laca 1999: 910-911; Morimoto 2011: 29). El objeto directo es también llamado complemento directo. Morimoto (2011: 29) nos recuerda que, aun cuando el verbo existencial *haber* lleva un SN sin determinante, este SN es complemento directo. En una oración formada con el verbo *haber*, cuando este complemento trata de eventos, como por ejemplo *manifestación*, *examen* o *fiesta*, el SN eventivo puede aparecer sin determinante (Bosque 1996: 45).

- (43) a. Se alquilan pisos.
b. Hay manifestación en el centro. / El lunes hay examen.

☐ En predicados compuestos con verbos de soporte

Podemos encontrar los sustantivos sin artículo en los predicados complejos, que se componen de un SN sin artículo y un verbo de soporte, como *tener*, *dar* o *hacer*. Los verbos de soporte no aportan mucho significado. Como las dos unidades componen un predicado, esta idea recibe el nombre de integración o incorporación léxica (Bosque 1996: 46-48; Laca 1999: 920; Morimoto 2011: 29). En (44) nos basamos en los datos de Bosque (*ibíd.*) y de Morimoto (*ibíd.*):

- (44) a. dar {miedo / envidia / pena / alegría / gritos / saltos / etc.}
b. tener {miedo / calor / sueño / hambre / suerte / deseo / etc.}
c. hacer {ilusión / gracia / comentarios / gestos / frío / fuego / etc.}

☐ Sujeto posverbal con verbos inacusativos o de oración pasiva

Los sustantivos del tipo 1 sin artículo pueden ser sujetos posverbiales en la oración formada con verbos inacusativos, como *faltar*, *llegar*, *entrar* o *salir*, donde lo que aparece en la posición del objeto directo es el sujeto. Asimismo, el SN sin artículo puede ser sujeto posverbal de una oración pasiva (Bosque 1996: 29-30; Morimoto 2011: 29). Según Bosque (*ibíd.*), estos dos casos aceptan sujetos sin determinante porque estos SSNN ocupan la misma posición que un verdadero objeto directo.

- (45) a. Entra agua por todos los lados.
b. Se han borrado documentos importantes.

D) Complementos preposicionales

Se utiliza un SN sin determinante para designar clase de instrumentos o expresar la manera de realización. Laca (1999: 923) señala: “la falta de artículo parece indicar una manera genérica preestablecida de la realización de la acción”, lo que nos hace pensar que se necesita un conocimiento general del mundo hispanohablante para interpretar y expresar adecuadamente el sentido modal. Acerca de esto, Bosque (1996: 51) afirma: “además de tener sustantivos instrumentales, es necesario que la acción en la que participan sea aquella para la que el instrumento es apropiado prototípicamente”.

☐ Complementos de régimen verbal

Es frecuente que los complementos de régimen verbal admitan la ausencia del artículo (Laca 1999: 911-912; Morimoto 2011: 29). Un complemento de régimen verbal es aquel que se introduce mediante una preposición, por ejemplo, *disponer de*, *hablar de*, *depende de*, debido a la exigencia sintáctica impuesta por el verbo. Según Laca (*ibid.*), cuando los complementos de régimen verbal van introducidos por la preposición *de*, en la mayoría de los casos son compatibles con la ausencia del artículo.

(46) Esta estación dispone de ascensores.

☐ Complementos instrumentales y de manera

El SN sin determinante puede ser un complemento instrumental o de manera (Bosque 1996: 50-52; Morimoto 2011: 29), como en (47):

- (47) a. Los pósteres están pegados a la pared con pegamento especial.
b. Ha tocado el piano sin ganas.

Cuando el instrumento no es el habitual en la realización de una acción concreta, la oración rechaza la ausencia del artículo, como se ve en el comentario anterior de Bosque (1996: 51). Observemos sus ejemplos (*ibíd.*):

- (48) a. Se tomó la sopa {con cuchara / con una cuchara}.
b. Sacó la llave de la alcantarilla {??con cuchara / con una cuchara}.

En la oración (48a) el instrumento *cuchara* es un instrumento habitual o típico para tomar sopa, por lo tanto, la oración acepta la ausencia del artículo. En cambio, en (48b) este uso del instrumento no es común, por lo que resulta más apropiada la expresión *con una cuchara*.

☐ Otros tipos de complementos preposicionales

Existen complementos preposicionales de sustantivos, de adjetivos y de expresiones cuantitativas. Los ejemplos siguientes en (49), (50) y (51) están inspirados en Morimoto (2011: 30).

Los complementos de sustantivos se corresponden a (49):

- (49) Escuela de idiomas, comida para pájaros, silla de ruedas,
vendedor de billetes, casa de madera, etc.

Los complementos de adjetivos se corresponden a (50):

- (50) a. Lleno de {obstáculos / oportunidades / basura / etc.}
b. Vacío de {contenido / información / etc.}
c. Carente de {sentido / experiencia / etc.}

Los complementos de expresiones cuantitativas se corresponden a (51):

- (51) Un millón de habitantes, una docena de huevos,
tres vasos de agua, etc.

☐ Uso excepcional

Por último, presentaremos el uso particular del vocativo (Morimoto 2011: 29).

Este uso es bastante común en la vida cotidiana.

- (52) Chicos, ¿qué hacéis?

Ahora bien, recordemos que en la clasificación de sustantivos había otro tipo, que es el de los nombres contables en singular (Tipo 2), como *libro* o *alumno*. Vamos a centrarnos ahora en el tipo 2, donde el uso del SN sin artículo es muy restringido (Morimoto 2011: 31).

A) En oraciones copulativas (*ser* y *estar*)

El SN sin determinante en las oraciones con *ser* o *estar* puede funcionar como atributo. Este SN indica profesión, rol o función, como en el caso del tipo 1. Al contrastar el uso del tipo 2 con el del tipo 1, básicamente la regla es la misma. Simplemente establece concordancia según el sujeto (Laca 1999: 914-917; Morimoto 2011: 31).

- (53) a. Somos compañeros de clase.
b. Soy japonesa.
c. Estoy de camarero en este restaurante.

Como señala Bosque (1996: 56-57), este uso tiene función clasificadora. Si el sujeto es humano y el atributo es un SN sin determinante, la información que tiene el atributo sirve para establecer qué clase de persona es. Así, en el atributo suele aparecer oficio, rol, función, nacionalidad, etc. Por lo tanto, en estas oraciones copulativas con ausencia de artículo del atributo se necesita un sujeto humano (Laca 1999: 915; Morimoto 2011: 31). Si el sujeto no es humano, no es adecuada la ausencia del artículo en la posición de atributo, como en (54):

(54) *Toyota es ciudad de Japón. / Toyota es una ciudad de Japón.

B) Complemento predicativo

Este uso es igual que el del tipo 1. Los sustantivos sin determinante aparecen como complementos predicativos para hablar de profesión, rol o función (Laca 1999: 917; Morimoto 2011: 31). El SN sin determinante concuerda en género y número con la persona que realiza esa profesión o función. Aquí, suelen aparecer verbos designativos, como *nombrar* (*ministro*) o *proclamar* (*vencedor*) (véase la parte del uso de complemento predicativo en los sustantivos del tipo 1).

(55) Le han nombrado director de la empresa.

C) Objeto directo y sujeto posverbal

En esta parte hay diferencias entre los usos del sustantivo del tipo 1 y del tipo 2. En este grupo C, aunque en algunos casos puede que el objeto designado sea específico, la clase o tipo del objeto puede ser interpretada, tanto como objeto directo como sujeto posverbal. Es importante tener en cuenta el significado del verbo a la hora de

reflexionar sobre la presencia y la ausencia del artículo en la posición de objeto directo.

☐ Objeto directo de verbos estereotipados

El SN sin artículo puede ser objeto directo de los verbos como *tener*, *llevar* o *usar*. Como señala Bosque (1996: 41-45), este tipo de oración tiene carácter estereotipado. Es cierto que con estos verbos se suelen describir las costumbres, la vestimenta habitual, o algo que caracteriza al sujeto. En el caso del SN *sombrero* que aparece en (54) no implica que el sujeto siempre llevara un mismo sombrero. Alonso (1933: 137) destaca: “la ausencia de artículo corresponde al carácter puramente cualitativo con que el objeto es nombrado”. Así, podemos sostener que el SN sin determinante se refiere a su clase o tipo en general.

- (56) a. Llevaba siempre {sombrero / chaqueta / bastón / etc.}.
b. Tiene {casa / mechero / novio / etc.}.

☐ Objeto directo de verbos intencionales

El SN sin artículo puede ser también complemento directo de verbos intencionales (Bosque 1996: 35-36), como *buscar*, *querer*, *necesitar* o *dar*. Según Bosque (*ibid.*: 35), los SSNN contables en singular pueden ser complementos directos en estos tipos de predicado debido a que estos verbos no suponen la existencia de los sustantivos previamente, así que seleccionan objetos inespecíficos.

- (57) a. Estoy buscando piso.
b. El gobierno le dio permiso para regresar al país.

Asimismo, como señala Bosque (1996: 39), este tipo de SN sin determinante puede ser complemento directo en oraciones negativas, como en sus ejemplos (*ibíd.*):

- (58) a. No encuentro película de mi gusto. / *Encontré película de mi gusto.
b. No he visto ciudad que tenga más líneas de metro. / *He visto ciudad que tiene más líneas de metro.

☐ En predicados compuestos con verbos de soporte

En otras expresiones verbales también encontramos el SN sin determinante, por ejemplo, en los casos de integración léxica (véase el apartado anterior que trataba el mismo uso con el sustantivo del tipo 1). Como su nombre indica, estas expresiones están integradas por un verbo de soporte y un sustantivo sin determinación. Bosque (1996: 46) señala que estas expresiones son acciones estereotipadas, como en sus ejemplos de (59):

- (59) a. Hice fotocopia.
b. Adjunto informe.

D) Complementos preposicionales

Existen varios tipos de complementos que se construyen con un SN sin determinante y una preposición. Aunque a veces el SN es específico para los interlocutores, es posible utilizar el SN sin determinante para que sea una expresión de manera o instrumental.

☐ Complementos instrumentales, locativos y de manera

Se puede utilizar el SN sin determinante como complemento instrumental, de

manera o de causa (Bosque 1996: 50-53; Morimoto 2011: 32), como en los ejemplos tomados de Morimoto (*ibíd.*):

- (60) a. Lo escribí con {bolígrafo / lápiz / pluma / etc.}.
b. Podemos ir en {coche / autobús / bicicleta / etc.}.
c. La niña empezó a llorar de {tristeza / rabia / felicidad / etc.}.

En los complementos locativos pueden aparecer sustantivos que no llevan artículo, como *casa* o *clase* (Laca 1999: 922-923; Morimoto 2011: 32-33):

- (61) a. Me voy a casa.
b. Nos veremos en clase.

☐ Otros tipos de complementos preposicionales

El SN sin determinante forma también parte de los complementos preposicionales del nombre (Morimoto 2011: 32), observemos los siguientes ejemplos (*ibíd.*):

- (62) a. dolor de {cabeza / estómago / espalda / etc.}
b. vestido de {novia / noche / fiesta / etc.}
c. mesa de {ordenador / despacho / comedor / etc.}

☐ Uso excepcional

Se puede utilizar el SN sin determinante como vocativo (Morimoto 2011: 32).

- (63) Profesor, ¿podría hablar más despacio?

2.3. Presencia y ausencia del artículo

Mediante la observación de los usos de los dos tipos de sustantivos, hemos comprobado que el SN sin determinante no tiene capacidad referencial, o sea, el SN sin determinante designa la clase o tipo al que pertenece.

Cuando formamos un grupo nominal, es importante saber la diferencia entre las opciones de ausencia o presencia de artículo, teniendo en cuenta que con ellas se denotan entidades diferentes. Lo observamos en el contraste sencillo de (64), que pertenece a Morimoto (2011: 33):

- (64) a. Un vestido de novia
- b. Un vestido de la novia

La expresión *un vestido de novia* en (64a) se refiere a una clase de vestido, disponible en tiendas que venden exclusivamente este tipo de vestido para la gente que se casa, mientras que *un vestido de la novia* (64b) se refiere a un vestido que posee esta persona. En el segundo caso ya no se trata de una clase de vestido para boda, sino de una prenda que es propiedad de la novia, siendo irrelevante de qué tipo de vestido se trate. Por lo tanto, la diferencia entre presencia y ausencia de artículo reside en la identificación del SN como entidad concreta o como clase general.

Aparte del contexto sintáctico, un SN sin determinante aparece en encabezamientos y titulares, así como en numerosas expresiones lexicalizadas.

Como indica Lapesa (1975: 438-439), un grupo nominal sin determinante, tanto singular como plural, se encuentra con mucha frecuencia en los titulares de

prensa⁶⁷. Asimismo, según Bosque (1996: 48-49), algunos SSNN sin determinantes constituidos por singulares escuetos están restringidos a los anuncios de prensa o al lenguaje sincopado de los carteles publicitarios. En la actualidad los SSNN sin artículos aparecen en numerosos casos, como en títulos, rótulos, pies de foto o dibujo, términos técnicos, tablas, cuadros, esquemas clasificatorios, incluso en los menús de los restaurantes (Iturrioz Leza 1996: 339-389).

Por otro lado, podemos encontrar múltiples expresiones lexicalizadas que contienen sustantivos sin determinante. Como hemos visto anteriormente, hay locuciones que equivalen a verbos simples, como *hacer pie*, *tomar nota*, *formar parte*, *tener lugar*, etc. Tampoco suele aparecer el artículo ante el sustantivo en las locuciones prepositivas, expresiones de forma <preposición + sustantivo + preposición>, como *a cambio de*, *a consecuencia de*, o *por medio de*. En las locuciones formadas con repeticiones de un sustantivo tampoco aparece el artículo, como *de puerta en puerta*, *casa por casa*, *día tras día*, *año a año* (Laca 1999: 920-921).

En las expresiones temporales, en cuanto a las partes del día, hay algunos casos de alternancia entre la presencia y la ausencia del artículo, como en *de mañana* / *por la mañana*, *a* / *al mediodía*. Al designar los meses, no llevan el artículo expresiones como *en para junio*, *en julio*, *hasta agosto*, *desde septiembre*; tampoco se usa el artículo para designar las estaciones con la preposición *en*, como *en verano* (*ibíd.*: 921-922).

Por último, en numerosos dichos y refranes aparecen SSNN sin artículo. Por ejemplo, *Vaca y carnero*, *olla de caballero*; *Caballo grande*, *ande o no ande*; *Gato con*

⁶⁷ Lapesa (1975: 438-439) señala que la ausencia del artículo en los títulos escritos en español responde a la función definidora, que extrae y destaca lo esencial. Este autor indica también que no solo se encuentra en los títulos de libros y obras teatrales, sino también en los encabezamientos de catálogos, programa de actos, órdenes del día, minutas de restaurantes, rótulos, membretes, etc.

*guantes, no caza ratones; Perro no come perro*⁶⁸; ¡*Lagarto, lagarto!*, etc. En estos casos el SN sin determinantes se presenta sin seguir una regla establecida (*ibíd.*: 918).

⁶⁸ También se dice *Perro no come carne de perro* (Buitrago 1994: 534)

3. Las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo español

En el presente capítulo, quisiéramos comprobar la existencia de las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo español. Describimos la tipología lingüística del japonés comparándola con la del español (§3.1) y presentamos los componentes oracionales japoneses (§3.2). Entre estos componentes, explicamos detalladamente los demostrativos en japonés, puesto que, merecen ser tomados en consideración al buscar el valor del artículo definido español en medios lingüísticos japoneses⁶⁹. De este modo, otorgamos importancia a comprender las funciones de los demostrativos en japonés. Después, estudiamos el sistema referencial de esta lengua (§3.3).

Basándonos en las observaciones que hemos realizado en el capítulo anterior (cap. 2) y en el sistema referencial del japonés (§3.3), identificamos las expresiones equivalentes japonesas de los usos del artículo (el definido, el neutro *lo* y el indefinido) (§3.4). En la última sección (§3.5), comentamos las tendencias del uso de expresiones equivalentes al artículo español en muestras de lengua, apoyándonos en los resultados de un estudio precedente que investiga las equivalencias y las frecuencias de estos recursos en traducciones existentes.

3.1. La tipología lingüística: comparación del español con el japonés

Para empezar este capítulo, quisiéramos conocer las características de la lengua japonesa mediante su comparación con la española, porque consideramos que estos

⁶⁹ Existen trabajos en los que se estudian las funciones del artículo definido en español tomando en consideración los demostrativos en japonés, como Miyoshi (1985) o Ninomiya (2005). Por otro lado, en Hotta (1989) se profundiza en la relación entre los artículos españoles y las partículas japonesas *ga* y *wa*, que presentamos en §3.2.

conocimientos son fundamentales para hablar de las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo español.

A lo largo de la historia, los lingüistas han clasificado las lenguas siguiendo diversos criterios. Según Marcos Marín (1990: 111-113), la tipología lingüística moderna se compone de cuatro tipos de lenguas por las características morfológicas:

- a) Tipo flexivo: Este tipo tiene flexión gramatical. Es decir, al formar palabras, se expresa género, número, caso, etc. mediante morfemas flexivos. De este modo, una palabra lleva la información sintáctica y semántica. El latín o el español pertenecen, en distinta medida, a este tipo.
- b) Tipo aglutinante: No realiza flexión gramatical. Una oración consiste en las palabras que aportan el significado y otros elementos gramaticales que indican las relaciones entre las palabras. Encontramos el turco, el vasco y el japonés en esta clasificación.
- c) Tipo aislante: Las palabras tienen simplemente sus significados, no tienen variación morfológica, y el orden de palabras marca la relación entre ellas, como en el chino.
- d) Tipo incorporante: Se pueden incorporar varios elementos en una palabra, así, se puede componer una palabra muy larga que pueda equivaler a una oración en otras lenguas. El esquimal y las lenguas indoamericanas son de este tipo.

Generalmente se reconoce que el español pertenece al tipo flexivo, y el japonés, al aglutinante. Desde el punto de vista morfológico, las dos lenguas son muy diferentes.

Por otro lado, se pueden ordenar las lenguas desde el punto de vista sintáctico. Marcos Marín (1990: 114-115) afirma que, cuando se consideran tres elementos esenciales: sujeto (S), objeto (O) y verbo (V), se pueden dividir las lenguas en tres tipos⁷⁰. Los ejemplos pertenecen a este autor (*ibíd.*):

Lenguas SOV:

Japonés: Sono otoko ga - hon o - yonda

(Lit.) Hombre libro leyó.

Lenguas VSO:

Árabe: Qara'a l-raġulu l-kiāb^a

(Lit.) Leyó hombre libro.

Lenguas SVO:

Inglés: The man read the book / Español: El hombre leyó el libro

(Lit.) El hombre leyó el libro.

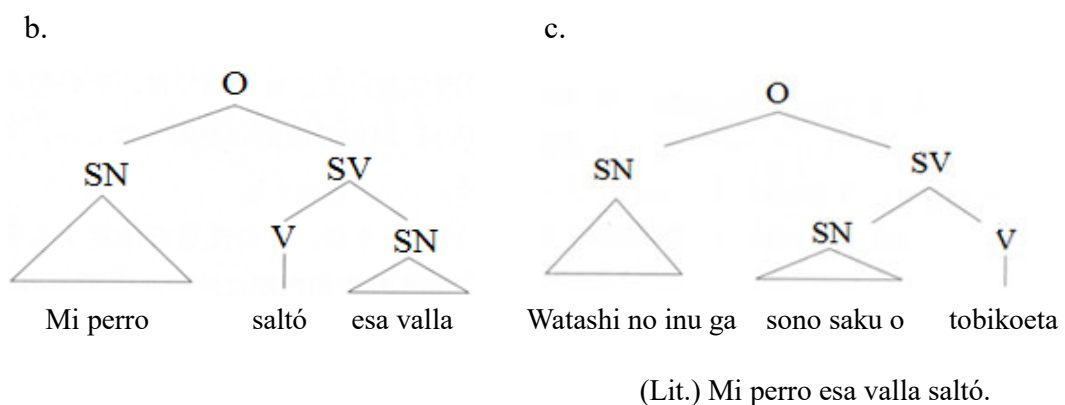
Esta clasificación tiene como criterio el principio de orden, es decir, emplea los modelos ideales (Marcos Marín, 1990: 115). Por lo tanto, aunque el español es de las lenguas SVO, se puede construir con otros órdenes, por ejemplo, el orden VSO, como en el enunciado (65):

(65) Todas las mañanas compra (V) Pepe (S) el periódico (O).

⁷⁰ Greenberg (1963) examinó seis órdenes posibles (SVO, SOV, VSO, VOS, OSV, OVS) en 30 lenguas del mundo, entre las que se encontraba el japonés, y concluyó que los órdenes más comunes eran los siguientes: SOV, VSO, SVO.

En esta clasificación encontramos el español en el tipo SVO, y el japonés, en el SOV, las dos lenguas pertenecen a diferentes tipos. No obstante, en la gramática generativa se unifica el principio y se explica el orden de palabras utilizando el mismo mecanismo. Los generativistas explican este fenómeno con la idea de estructura sintagmática, es decir, el orden entre el núcleo y los complementos o modificadores. En ello, el español es del tipo de núcleo inicial, mientras que el japonés es de núcleo final⁷¹. Dicho de otro modo, en japonés un núcleo como el verbo debe situarse al final de la oración, y otros elementos como el objeto directo deben aparecer a su izquierda. Lo explicaremos mejor con el ejemplo (66), inspirado en Hasegawa (1999: 5). El enunciado en español (66a) corresponde al gráfico (66b), y el enunciado traducido al japonés corresponde al de (66c):

(66) a. Mi perro saltó esa valla.



En el gráfico (66b), a la expresión *mi perro* la llamamos sintagma nominal (SN), y es el sujeto de esta frase. En el resto, en *saltó esa valla*, el elemento principal es

⁷¹ Koopman (1984: 120-121) propone la clasificación de lenguas según la direccionalidad del núcleo. En las lenguas SVO el núcleo ocupa un lugar inicial (a la izquierda); en las lenguas SOV el núcleo aparece en el final (a la derecha).

el verbo *saltó* (V), que, junto con *esa valla*, el sintagma nominal (SN) que aparece en función de objeto directo, constituye el núcleo del sintagma verbal (SV). *Esa valla* es el sintagma nominal (SN), y también es el objeto directo. En el gráfico del caso en japonés (66c), la posición del sujeto es igual que la del caso español (66b), sin embargo, encontramos la diferencia en el orden interno del sintagma verbal (SV). El sintagma nominal (SN) y el verbo (V) se sitúan en posiciones contrarias (Hasegawa 1999; Fernández Leborans 2003).

En español y en japonés difiere el orden en que aparecen los núcleos nominal y verbal. En el caso en que el núcleo es un verbo, el verbo español aparece a la izquierda, siendo este modelo correspondiente a las lenguas SVO, mientras que en las lenguas SOV como el japonés, se coloca el verbo a la derecha, en el final de la frase.

Por otro lado, cuando se trata de la clasificación de los sustantivos, encontramos diferencias entre las dos lenguas. Por ejemplo, en español se dividen los sustantivos en contable y no contable, lo que es relevante cuando hablamos del uso de sustantivos sin determinante (véase §2.2). En cambio, la gramática japonesa no distingue estas clases en el uso.

Otra diferencia es que en japonés no se realiza concordancia según número ni género. Si uno quiere manifestar la pluralidad verbalmente, es posible expresarla mediante el uso de sufijos. Por ejemplo, en el caso del sustantivo humano se puede colocar el sufijo *-tachi*. Pero, prácticamente no es necesario. Se puede utilizar la misma forma para singular y plural.

Cabe destacar que un aspecto llamativo entre la lengua española y la japonesa se encuentra en la clasificación de las palabras. Como hemos comentado anteriormente, en japonés no existe el artículo como categoría gramatical. Dicha lengua tampoco

dispone de la preposición. Aparte de estas, alguna categoría española no se corresponde con la japonesa. Así, podemos decir que las dos lenguas dividen el universo del lenguaje de manera distinta.

3.2. Los componentes oracionales en japonés

■ Partículas (en japonés, *Jo-shi*)

En español tradicionalmente la clase denominada partícula es un conjunto de tres categorías: la preposición, el adverbio y la conjunción (Pavón Lucero 1999: 567). En cambio, en japonés la categoría partícula es una única realidad en sí misma, no incluye el adverbio ni la conjunción, y tampoco la lengua japonesa dispone de la preposición.

Aunque en japonés no existe la preposición como categoría gramatical, las preposiciones en español pueden encontrar algunas expresiones equivalentes en japonés, es decir, se pueden traducir al japonés de alguna manera. De hecho, la mayoría de las preposiciones⁷² se pueden expresar mediante el uso de partículas en japonés⁷³.

La partícula japonesa tiene diversas funciones, e incluso coinciden algunas con la preposición española, aunque no todas. Por ejemplo, la partícula japonesa sirve para marcar el objeto directo o el indirecto al igual que la preposición española (aunque en el caso del objeto directo, el uso de la preposición se ve condicionado por el rasgo

⁷² Siguiendo a De Bruyne (1999: 657-703), destacamos las siguientes preposiciones: *ante, bajo, con, contra, desde, en, entre, hacia, para, por, sin, sobre, tras*.

⁷³ Algunos investigadores como Fukui (1995) utilizan el término *posposición* para referirse a la partícula japonesa.

[±persona]); pero, además, se utiliza para indicar el sujeto y para diferenciar entre la información nueva y la conocida.

De ahí, podemos pensar que el uso de la partícula japonesa puede equivaler a alguna función del artículo español. Por lo tanto, consideramos que la propiedad de la partícula japonesa es básicamente diferente a la de la preposición española⁷⁴.

Yashiro (2006: 239) explica la partícula en japonés de la siguiente manera:

La partícula es una palabra dependiente e invariable, no tiene autonomía sintáctica. Su función es indicar la relación entre palabras y añadir significados. Dicho de otro modo, se la puede definir como la palabra que manifiesta directamente la situación en la que se encuentra el hablante. Se considera que el japonés pertenece a la lengua aglutinante porque la partícula en japonés se desarrolla de manera extensa y cumple funciones esenciales en la gramática.

En Yashiro (*ibíd.*) encontramos algunas ideas que requieren una explicación más detallada, como la de la manifestación directa de la situación o la manera del desarrollo. Intentaremos esclarecerlas en el esquema siguiente, en el que hemos clasificado las funciones de la partícula en japonés, basándonos en Yashiro (2006: 239-241) y Takagi y Takamori (2009: 146-151):

⁷⁴ Gómez Torrego (1998: 218) define la preposición en español de la siguiente manera:
Las preposiciones constituyen una clase cerrada de palabras átonas, invariables y sin autonomía sintáctica. Su función es servir de enlace entre palabras. Hay preposiciones con significado propio; otras, con significado deducido del contexto, y otras, sin significado alguno.

Partículas de caso	<p>Con un sustantivo o un grupo nominal, indican el tipo de relación con otras palabras:</p> <p>■Indican el caso: sujeto, objeto directo e indirecto. A veces, no indican el caso, sino que aportan significados (<i>ga, no, o, ni, de, he, to, kara, yori, made</i>) <i>Tomodachi ni tegami o kaku.</i> Sust.: amigo Part. Sust.: carta Part. Verb.presente: escribir 'Escribo una carta al amigo.'</p> <p>■Sustantivador (<i>no</i>) <i>Akaino o kau.</i> Adj.: rojo+Prep. Prep. Verb.presente: comprar 'Compro el rojo.'</p> <p>■Con varios sustantivos, crean la relación de coordinación (<i>ya, to, no, tari</i>) <i>Niku to sakana to yasai o kau.</i> Sust.: carne Part. Sust.: pescado Part. Sust.: verdura Part. Verb.presente: comprar 'Compro carne, pescado y verduras.'</p> <p>■Con varios sustantivos, indica la relación como “SN de SN” en español (<i>no</i>) <i>Gengogaku no hon</i> Sust.: lingüística Part. Sust.: libro 'Libro de lingüística'</p>
	<p>Entre dos oraciones, indican relación de coordinación o subordinación entre ellas:</p> <p>■Indican relación entre verbos u oraciones (<i>ba, to, demo, keredo, ga, noni, shi, no, de, kara, te, nagara</i>) <i>Tabenagara terebi o miru.</i> Verb.: comer + Part. Sust.: televisión Part. Verb.presente: ver 'Ver la televisión comiendo.'</p>
Partículas determinativas y oracionales	<p>Partículas determinativas</p> <p>■Con varias clases de palabras, no indican una función gramatical (<i>bakari, dake, hodo, kurai, nado, made, yara, nari, ka, wa, mo, demo, sae, koso, shika</i>) <i>Seito ga 10 nin kurai kuru.</i> Sust.: estudiante(s) Part. 10 sufijo num. Part. Verb.presente: venir 'Vienen 10 estudiantes aproximadamente'</p>
	<p>Partículas oracionales</p> <p>■Colocadas tras una palabra u oración, ponen énfasis o transmiten información añadida como interrogación, duda, emoción, prohibición, admiración, esperanza, etc. (<i>ka, no, na, ne, yo, wa, kashira, na, zo</i>) <i>Yamada-san mo ikimasuka.</i> Sust.propio: Sr. Yamada Part. Verb.presente: ir + Part. '¿Sr. Yamada también va?'</p> <p>■Colocadas tras una palabra u oración, ponen énfasis o emoción (<i>ne, sa, yo</i>) <i>Ii kangae ne.</i> Adj.: buena Sust.: idea Part. 'Que buena idea.'</p>

La partícula japonesa puede dividirse en dos grupos: las partículas de caso y las demás, cuya aportación semántica es ajena a los casos gramaticales de la lengua japonesa. Las partículas de caso, que indican cuál es el sujeto, el objeto directo o el objeto indirecto, principalmente tienen función gramatical. La partícula *no* funciona como sustantivador. Por ejemplo, el adjetivo *akai* 'rojo' más la partícula *no* equivalen al grupo nominal *akai-no* 'el rojo'. En otros casos la partícula *no* señala la relación entre

dos sustantivos: “A y B” o “C de D”. Las partículas pertenecientes a este grupo normalmente poseen varios significados; de modo que tanto su interpretación casual como el matiz concreto que añade cada uno de ellas se determinará en función del contexto oracional.

En el segundo grupo, las partículas se pueden combinar con distintas clases de palabras como sustantivos, verbos o adjetivos. Existen partículas que añaden el valor aproximativo como *bakari*, *hodo* o *kurai*; otras ofrecen el significado de delimitación del grado o la cantidad como *dake*; la partícula *nari* significa que dos actividades ocurren una tras otra, pero casi se realizan simultáneamente. Será parecido a la expresión en español *al + infinitivo* como en (67). El enunciado (67b) es la traducción al español de la oración (67a):

- (67) a. *Ie ni hairu nari, kizetsu shita.*
(Lit.) Casa en/a entrar NARI, desmayo hizo (se desmayó).
b. Al entrar a casa, se ha desmayado.

La expresión *Ie ni hairu nari* en (67a) equivale a la expresión en español *Al entrar a casa* en (67b). Las oraciones de (67) describen la realización de una acción inmediatamente después de otra anterior. Así, la preposición *nari* establece una relación temporal entre las dos oraciones que une.

Las partículas oracionales están en la última parte del esquema. Estas pueden manifestar la situación del hablante, como indica Yashiro (2006: 239), porque a través de ellas se pueden verbalizar las características, propiedades, atributos, etc., del hablante, como el sexo o la edad. También se aprecia cierta variación dialectal en el empleo de estas partículas, por lo que su observación nos permite saber de qué zona es el hablante.

Incluso a veces indican perfil estereotipado, por ejemplo, un chico vulgar como un protagonista de una serie de animación, una mujer demasiado elegante incluso cursi, etc. Las partículas oracionales de vez en cuando reflejan la relación jerárquica que se establece entre los interlocutores, como el jefe y su subordinado, una persona mayor y una joven, los amigos, los desconocidos, etc.

Además, las partículas oracionales transmiten lo que siente el hablante, como miedo, alegría o esperanza. Estas partículas sirven también para poner énfasis, asegurar o confirmar, apremiar asentimiento del oyente, expresar dudas o prohibiciones, convertir una oración en interrogativa, etc. Así, como ha señalado Yashiro (2006: 239), la partícula japonesa se desarrolla de manera extensa, se encarga de varias funciones gramaticales y, además, puede transmitir múltiples datos acerca del hablante.

■ Demostrativos (en japonés, *Shiji-shi*)

Los demostrativos son elementos deícticos semánticamente⁷⁵. En español, cuando se utiliza el término *demostrativos*, se refiere a determinantes, pronombres o adverbios que identifican a la entidad en relación con la distancia espacial y temporal entre los interlocutores (RAE 2009: 1269; 2010: 327).

En japonés, los demostrativos son los siguientes: los pronombres demostrativos (*kore* 'este', *sore* 'ese', *are* 'aquel') y los pronombres locativos⁷⁶ (*koko* 'aquí', *soko* 'ahí', *asoko* 'allí'); los adjetivos demostrativos⁷⁷ (*kono-N* 'este-N', *sono-N* 'ese-N', *ano-N* 'aquel-N'); y los adverbios de manera o modo (*kou* 'así, de este modo', *sou* 'de ese

⁷⁵ RAE (2009: 1269) define la deixis como “la propiedad que poseen muchas expresiones gramaticales para denotar significados que dependen de la localización tempoespacial de los interlocutores”.

⁷⁶ En español los demostrativos locativos (p. ej., *aquí*) son adverbios. Las correspondientes formas japonesas (por ejemplo, *koko* 'aquí') son pronombres. Para ser una expresión adverbial necesitan partículas. Por ejemplo, *koko-ni* 'en este lugar' o 'aquí', *koko-kara* 'desde este lugar' o 'desde aquí' (Nakazawa 2008: 62).

⁷⁷ En japonés, esta clase de palabras se llama *rentai-shi*.

modo'). Los pronombres demostrativos y locativos son palabras independientes. Los adjetivos demostrativos son modificadores del sustantivo, por lo tanto, siempre necesitan apoyarse en algún nombre, y los adverbios necesitan estar junto al verbo, siendo sus modificadores (Yashiro 2006: 218).

Los determinativos japoneses aparentemente se corresponden con los españoles, como se comprueba en los esquemas de algunos manuales de japonés como segunda lengua. Observemos el esquema siguiente, basado en Nakazawa (2008: 62-63):

	Situación del objeto al que se refieren	No modificadores			Modificadores	
		Pronombre demostrativo	*Adverbio de lugar	Lado, dirección formal informal	Adjetivo demostrativo	adverbio de modo
<i>ko-</i>	cerca del hablante	<i>kore</i> esto, este	<i>koko</i> aquí	<i>kochira</i> <i>kocchi</i> por aquí	<i>kono</i> este	<i>kou</i> así, de este modo
<i>so-</i>	cerca del oyente	<i>sore</i> eso, ese	<i>soko</i> ahí	<i>sochira</i> <i>socchi</i> por ahí	<i>sono</i> ese	<i>sou</i> de ese modo
<i>a-</i>	lejos de los dos interlocutores	<i>are</i> aquello, aquel	<i>asoko</i> allá, allí	<i>achira</i> <i>acchi</i> por allá, allí	<i>ano</i> aquel	<i>a</i> de aquel modo
<i>do-</i>	interrogativo	<i>dore</i> ¿cuál?	<i>doko</i> ¿dónde?	<i>dochira</i> <i>docchi</i> ¿qué lado? ¿por dónde?	<i>dono</i> ¿qué...?	<i>dou</i> ¿cómo?

* Nota de la autora Nakazawa (2008: 62): “En realidad se trata de pronombres demostrativos de lugar, y como son pronombres necesitan una partícula que indique su función”.

En la columna izquierda del esquema aparecen *ko-*, *so-*, *a-* y *do-*. Cada serie empieza por estas sílabas. Por ejemplo, en la fila de *ko-* los demostrativos que empiezan por *ko* designan una entidad que está cerca del hablante (pronombre: *kore*, pronombre locativo: *koko*, adjetivo: *kono*, adverbio modal: *kou*, etc.). Así, se ordenan sistemáticamente los demostrativos en japonés. De aquí en adelante, llamamos a los demostrativos japoneses series *ko*, *so*, *a*, o simplemente *ko-*, *so-*, *a-*. La serie *ko* se

refiere a los demostrativos que empiezan por *ko*, incluyendo los pronombres, adjetivos y adverbios.

Este tipo de esquema podrá servir para introducir la idea de cómo son los demostrativos en japonés. Sin embargo, en un sentido estricto no se corresponden siempre las expresiones españolas a las japonesas. Por lo tanto, si falta una explicación adecuada, a los hablantes de la lengua japonesa les resultará difícil identificar los demostrativos españoles que se correspondan a los pertenecientes a su lengua materna.

Los demostrativos japoneses tienen dos tipos de uso: el uso basado en situaciones comunicativas (uso deíctico) y el uso basado en el contexto lingüístico (uso fórico)⁷⁸, como los demostrativos españoles (RAE 2010: 327-328).

El uso deíctico se basa en el criterio de distancia en general. En el caso del español, Eguren (1999: 940) afirma que *este* expresa cercanía, *ese* indica un grado intermedio entre cercanía y lejanía, y *aquel* implica lejanía en relación con la localización del hablante. También en algunos casos, *este* (y el adverbio locativo *aquí*) indican el lugar en el que se encuentra el hablante, *ese* (y *ahí*) se refieren al lugar donde se halla el interlocutor, y *aquel* (y *allí*) apuntan a localizaciones distintas de las ocupadas por el hablante⁷⁹.

En japonés normalmente también se explica de la misma manera, aunque los gramáticos indican que el sistema demostrativo japonés no es tan simple. Basándonos en Horiguchi (1978), clasificamos el uso de los demostrativos japoneses de la siguiente manera⁸⁰:

⁷⁸ En cuanto a estos dos tipos de uso, aunque las denominaciones se refieren a los mismos usos, no existe un acuerdo terminológico entre los gramáticos japoneses.

⁷⁹ En los estudios clásicos se habla de los demostrativos. Este uso espacial aparece en Bello (1847, §254 y §255), Fernández Ramírez (1951, §128) y Alarcos (1976, §123), entre otros.

⁸⁰ Horiguchi (1978) señala que también existe otro tipo del uso deíctico, que denomina uso deíctico absoluto. Según este autor (1978: 89), en este uso, al expresar el demostrativo que contiene la deixis

Uso deíctico:

-Perceptivo mediante sentidos (*ko-*, *so-*, *a-*)

-Conceptual (*a-*)

Uso fórico:

-Anafórico (*ko-*, *so-*, (*a-*)) y catafórico (*ko-*)⁸¹

A) Uso deíctico

☐ Uso deíctico perceptivo

Cuando los interlocutores comparten el espacio tanto en conversaciones como en conferencias, el hablante utiliza las series *ko*, *so* y *a*, acompañando el gesto y la expresión facial.

En cuanto a la selección de *ko-*, *so-* y *a-*, Sakuma (1951: 33) señala que la serie *ko* es el alcance del hablante, la serie *so* es el alcance del oyente, y la serie *a* corresponde a la zona fuera del alcance de los interlocutores. Esta explicación se ha convertido en la teoría típica, y en la actualidad se encuentra normalmente en los manuales de japonés como segunda lengua (Matsuura y Porta Fuentes 2000; Nakazawa 2008; entre otros).

Sin embargo, podemos encontrar casos que no encajan en esta teoría. Por ejemplo, el hablante puede decir *sore* aun cuando el objeto designado está más cerca de sí mismo que del oyente⁸². Al reflexionar sobre la realidad, suponemos que la selección

temporal o situacional, los interlocutores ya conocen a lo que se refieren absolutamente, por ejemplo, *aquí*, *ahí*, *esta ciudad*, *ese país*, etc. Por esta razón, Horiguchi separa estas expresiones de los otros usos. En nuestro caso, las incluimos en el uso deíctico perceptivo.

⁸¹ Yoshimoto (1992: 117) considera que el uso catafórico no es uso fórico, sino que es uso deíctico. En este trabajo, consideramos que el uso catafórico forma parte del uso fórico porque se puede encontrar el referente en el contexto lingüístico.

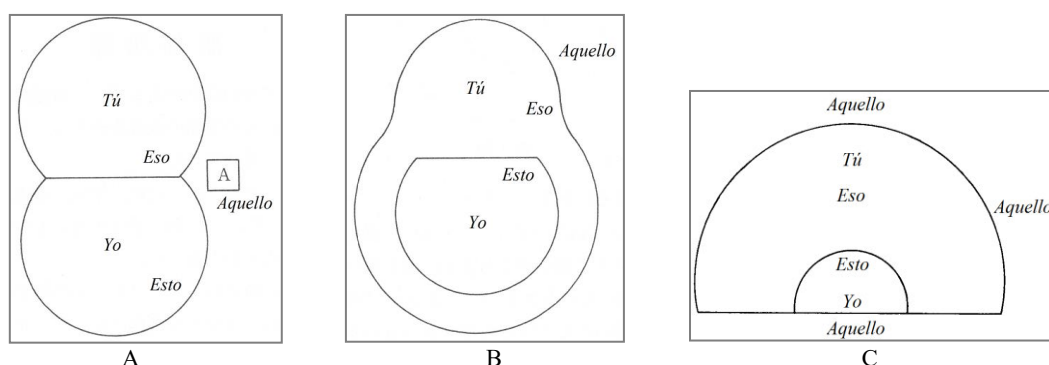
⁸² Al reflexionar sobre el caso en el que el objeto designado está detrás de los interlocutores, Hattori (1968) informa que el territorio de *esto*, *eso*, *aquello* en japonés tiene carácter dialectal, es decir, cambia según la zona:

de *ko-*, *so-* y *a-* se basaría en la creencia del hablante, porque con frecuencia existe alternancia entre una opción y otra. La existencia de la alternancia significa que no siempre utilizamos los demostrativos según la teoría típica de Sakuma (1951: 33). Entonces, existirán otros factores que influyen en la elección del demostrativo.

Tras numerosas investigaciones, Kinsui y Takubo (1992: 186-187) explican *ko-*, *so-* y *a-* del siguiente modo:

- ko-*: Indica a lo que se recurre, lo que se está procesando, lo que está en la esfera de influencia (experiencia directa).
- a-*: Indica a lo que no se puede recurrir en la actualidad, lo que no se puede procesar o ya se ha procesado, lo que no puede dar influencia (experiencia directa).
- so-*: Con frecuencia se utiliza la serie *so* con el factor espacial, es decir, la serie *so* aparece cuando se trata de la distancia que se sitúa entre la proximidad y la lejanía. Por la existencia del oyente surge la necesidad de crear un espacio nuevo, ni *ko-* ni *a-*. Así, aparece el espacio que corresponde a *so-*, cubriendo donde se sitúan los dos espacios de *ko-* y *a-*. Normalmente el hablante emplea *ko-* o *a-*. En el caso de existir alguna razón especial, se puede utilizar *so-*, porque la serie *so* tiene tendencia a expresar sobre lo que el oyente no ha experimentado directamente, sirve para proyectar la entidad referida en la mente del interlocutor.

Esta definición es un resumen de las investigaciones precedentes. El criterio espacial de Sakuma (1951) forma parte de ello, y también está incluida la opinión de



(Tomada de Hattori (1968: 48, 53))

Según Hattori (1968: 48, 53), el plano A es probablemente de Tokio, el B es de su zona natal, Kameyama de la provincia de Mie, y el C es de un pueblo de Okinawa (dialecto de Yonamine, Nakijin-son, Kunigami-gun). Así, Este autor sostiene que habrá uso dialectal según la zona (*ibid.*: 48).

Horiguchi (1978) y de Kuroda (1979), de que el hablante elige el demostrativo subjetivamente, teniendo en cuenta la relación entre el hablante y el objeto. Por lo tanto, consideramos que la teoría de Kinsui y Takubo (1992: 186-187) es muy plausible.

La teoría de Kinsui y Takubo (*ibid.*) es válida en las situaciones en las que aparece *so-* como una estrategia de relación social. Como señala Horiguchi (1978: 76), el hablante siente que el objeto está en su alcance psicológica-espacialmente, o sea, si el hablante tiene alguna relación fuerte con el objeto⁸³, utilizará la serie *ko*. No obstante, si el hablante piensa que el oyente tiene un vínculo más sólido que él con el referente, podría sentir que invade su territorio, por lo que el hablante frenará la expresividad y es posible que recurra a la serie *so*. Según Horiguchi (1978: 76), es normal que, cuando el hablante utiliza la serie *ko*, su interlocutor conteste con *so-*. Observemos los ejemplos siguientes, que pertenecen a Horiguchi (1978: 76-77):

- (68) A: "Kono-e wa Picasso dayone." 'Este cuadro es de Picasso, ¿verdad?'
 (Lit.) Este cuadro Part.caso Picasso ser.
 B: "Un, sore wa Picasso dayo." 'Sí, ese es de Picasso.'
 (Lit.) Sí, ese Picasso Part.caso ser.
- (69) A: "Sono-e wa Picasso dayone." 'Ese cuadro es de Picasso, ¿verdad?'
 (Lit.) Ese cuadro Part.caso Picasso ser.
 B: "Un, kore wa Picasso dayo." 'Sí, este es de Picasso.'
 (Lit.) Sí, Esto Part.caso Picasso ser.

⁸³ Tener una relación fuerte o débil con el objeto referido es la idea de Horiguchi (1978). Este autor define *ko-*, *so-* y *a-* del siguiente modo:

ko-: indica el objeto, de modo intenso, que tiene relación fuerte con el hablante.

so-: indica el objeto, de modo intenso, que tiene relación fuerte con el hablante y al mismo tiempo su existencia es lejana.

a-: indica el objeto, de modo sereno, que tiene relación débil con el hablante.

En (68) y (69) los interlocutores utilizan diferentes demostrativos. Hay posibilidad de que estos interlocutores estén designando el objeto según el criterio de distancia. En (68) el interlocutor A está más cerca del cuadro que el interlocutor B, en cambio, en (69) el interlocutor B está más cerca del cuadro que el interlocutor A.

Pero podemos imaginar otro caso en el que los interlocutores están juntos para hablar del cuadro, y el cuadro se sitúa en un lugar cercano o no muy lejano. Bajo esta condición, también es posible que aparezcan varios demostrativos como en (66) y (67). En este caso, podemos considerar que el hablante y el oyente utilizan diferentes tipos de demostrativos para evitar una situación inesperada o, tal vez, el conflicto psicológico. Es lo que ha mencionado Horiguchi (*ibíd.*), el uso de diferentes demostrativos como estrategia interpersonal.

Si la entidad designada está lejos, el hablante utilizará la serie *a* según el criterio espacial. Pero, en la realidad se puede expresar con *so-* también, como en los ejemplos siguientes, inspirados en Horiguchi (1978: 77):

- (70) A: "Ano-hana wa amondo dayone." 'Aquella flor es de almendro, ¿verdad?'
(Lit.) Aquel flor Part.caso almendro ser.
B: "Iya, are wa sakura dayo." 'No, aquella es de cerezo.'
(Lit.) No, aquella Part.caso sakura ser.

Horiguchi (1978: 77) afirma que la conversación (70) es más común, pero también puede que el interlocutor B conteste como en (71) o (72):

- (71) B: "Iya, sore wa sakura dayo." 'No, esa es de cerezo.'
(Lit.) No, esa Part.caso cerezo ser.
(72) B: "Iya, kore wa sakura dayo." 'No, esta es de cerezo.'
(Lit.) No, esta Part.caso cerezo ser.

Así, Horiguchi (*ibíd.*) sostiene que el hablante tiene libertad de elegir entre las opciones *ko-*, *so-* y *a-*. En cuanto al ejemplo (72), consideramos que en la producción real es difícil responder de esta manera. No obstante, si este interlocutor sigue la frase como en (73), también sería posible:

- (73) B: "Iya, kore wa sakura dayo, mukou no are ga amondo dayo."
(Lit.) No, este Part.caso cerezo ser, allí de aquello Part.caso almendro ser.
'No, este (árbol) es un cerezo, aquel (árbol) es un almendro.'

En resumen, el uso deíctico da importancia al factor espacial, aunque no podemos explicar la realidad siempre mediante el criterio de distancia. Imaginamos que habrá otros factores que influyen en la elección de un demostrativo. Un posible factor sería la subjetividad del hablante, porque él es quien debe elegir el demostrativo según su propio criterio. Si la situación permite utilizar varios tipos de demostrativo, la elección dependerá del interlocutor.

En este uso deíctico, los interlocutores pueden percibir la existencia del referente a través de los cinco sentidos. Se pueden utilizar las series *ko*, *so*, *a* para designar una entidad que pueden ver, oír u oler. Si la percibe mediante el tacto o el sabor, se emplea solamente la serie *ko*.

☐ Uso deíctico conceptual

La diferencia entre el uso deíctico perceptivo y el conceptual es que el objeto designado es perceptible o no perceptible mediante los sentidos. En otras palabras, en el uso deíctico conceptual la entidad designada está en la mente del hablante. Como señala

Sakata (1971: 66-67), este uso se da cuando el hablante está recordando la entidad. Para designar una entidad del pasado se utiliza exclusivamente la serie *a*, como en (74):

- (74) Ano-aji ga wasurerarenai. 'No puedo olvidarme de aquel sabor.'
 (Lit.) Aquel-sabor Part.caso olvidar-poder-no.

Los casos siguientes también se clasifican en este uso, aunque el hablante no está recordando otro tiempo lejano. Los ejemplos (75) y (76) son de Horiguchi (1978: 82):

- (75) "Are o mottekitekure." 'Tráeme aquello.'
 (Lit.) Aquello Part.caso tráeme.
 (76) "Ano-ken wa katazuitakai." '¿Ya ha solucionado aquel asunto?'
 (Lit.) Aquel asunto Part.caso solucionó.

En los enunciados (75) y (76), cuando el hablante utiliza estas expresiones *are* 'aquello' o *ano-N* 'aquel N', está esperando que el oyente también pueda identificar lo designado. Si el oyente no entiende a lo que se refiere, se lo preguntará al enunciador. Por otro lado, si el hablante se expresa como en (77) y (78), los enunciados (75) y (76) pasan a ser de uso fórico y el oyente comprenderá el objeto designado sin dificultad:

- (77) "Shinshitsu ni kaban wo wasureta. Are o mottekitekure."
 (Lit.) Dormitorio en maletín Part.caso olvidó. Aquello tráeme.
 'He olvidado el maletín en el dormitorio. Tráeme aquello.'
 (78) "Senshu no kyaku to no toraburu, ano-ken wa katazuitakai."
 (Lit.) Semana pasada de cliente con problema, aquel asunto Part.caso solucionó.
 'La semana pasada hubo un problema con el cliente, ¿ya ha solucionado aquel asunto?'

En el enunciado (77) *are* 'aquello' se refiere al objeto personal que encontramos justo antes del demostrativo. En el enunciado (78) *ano-ken* 'aquel asunto' se refiere al problema que tenía con el cliente en la semana pasada. En estos casos el oyente puede conocer lo designado por la existencia del antecedente.

B) Uso fórico

☐ Anafórico y catafórico

Existen numerosas investigaciones acerca del uso anafórico, en cambio, no se encuentran muchas menciones sobre el uso catafórico. Podemos observar el uso catafórico en el siguiente ejemplo⁸⁴:

- (79) Sensei wa kou-kotaeta: "mattaku rikai dekimasen".
(Lit.) Profesor Part.caso así respondió: nada entender poder-no.
'El profesor respondió de esta manera: "no entiendo nada". '

En el uso catafórico se usa la serie *ko* y el referente aparece normalmente justo después, por lo tanto, se comprende la relación entre el demostrativo y el referente sin dificultad.

En cuanto al uso anafórico, si es una anáfora, existe un antecedente. Como señala Kuno (1973: 185-186), en una conversación es frecuente que se encuentre el antecedente en las palabras de su interlocutor, y del mismo modo puede estar en las palabras de uno mismo, algo que también sucede en la producción escrita.

⁸⁴ En español también existe el uso catafórico. El siguiente caso, inspirado en RAE (2010: 328), lo ilustra: El profesor dijo al padre esto: "No sé si me entiende usted, pero la educación no se recibe solo en el colegio".

En el caso de la conversación, varios investigadores señalan que se utiliza la serie *a* para designar la entidad que conocen el hablante y el oyente (Kuno 1973: 185; Yoshimoto 1992: 117; entre otros). Sin embargo, podemos encontrar casos en los que el hablante utiliza *a*- aunque el oyente no conoce el referente. Kinsui y Takubo (1992: 187) consideran, teniendo en cuenta este caso mencionado, que el uso de *a*- indica algo que tenía una relación directa en el pasado con el hablante. En ella está incluida la teoría de la información consabida. Siguiendo a estos investigadores (*ibid.*), podemos explicar el uso de *a*- de la siguiente manera: los interlocutores pueden hablar de la entidad con la serie *a*, no porque los dos conozcan bien la entidad, sino porque los dos tenían relación directa con la entidad en su experiencia propia.

En cuanto a la serie *so*, como señalan Kinsui y Takubo (1992: 187, 189), se utiliza para designar una entidad con la que el hablante no ha tenido relación directa. En una conversación, el hablante se expresa con *so*- cuando el antecedente ha sido presentado por su interlocutor, porque no ha tenido experiencia directa con él, como en el ejemplo (80):

- (80) A: Hon-ya de Yamada san ni attayo. 'En la librería vi al Sr. Yamada.'
 (Lit.) Librería en Yamada Sr. a/con vi.
 B: Sono-hito, dare? '¿Quién es esa persona?'
 (Lit.) Esa persona, ¿quién?

En la conversación (80) el interlocutor (B) no conoce al señor al que se refiere el interlocutor A. Por lo tanto, lo pregunta con *sono-hito* 'esa persona'.

En el caso de que el hablante haya presentado el antecedente, también aparece la serie *so*. El hablante utiliza *so*- porque no conoce bien la entidad, como en (81), o porque quiere parafrasear de alguna manera el antecedente, como en (82):

(81) A: Hon-ya de Yamada san ni attayo. Toittemo, sono-hito no koto wa anmari yoku shiranaindayone, shigoto de sukai atta dake dakara.
(Lit.) Librería en Yamada Sr. a/con vi. Pero, esa persona de cosas Part.caso no mucho conozco-no, trabajo en unas veces vi solo porque.
'En la librería vi al Sr. Yamada. Pero a esa persona no la conozco bien porque nos hemos visto solo unas veces por trabajo.'

(82) A: Michi de nanika hikaru mono ga atta. Sore wa dareka ga otoshita pendanto datta.
(Lit.) Calle en algo brillar cosa Part.caso hubo. Eso Part.caso alguien Part.caso perdió collar fue.
'Vi algo que brillaba en la calle. Eso era un collar que alguien había perdido.'

En (80) el demostrativo *sore* 'eso' aparece para no repetir dos veces el grupo nominal *nanika hikaru mono* 'algo que brillaba', en otras palabras, la posición de *sore* 'eso' puede sustituirse por *nanika hikaru mono* 'algo que brillaba'. La serie *so* puede funcionar como sustituto de tono neutral, en el sentido de que al sustituir con la serie *ko* se puede añadir énfasis, lo que trataremos más tarde; y al sustituir con la serie *a* se puede añadir un tono sentimental, como en el uso conceptual. Por lo tanto, cuando se quiere parafrasear sin añadir información extra, puede utilizarse la serie *so*.

Esto no genera contradicción con la opinión de Kuno (1973: 185), cuya explicación se centra en el lado más práctico, señalando que en el uso de *so*- “el

hablante conoce bien la entidad designada y supone que el oyente no la conoce bien, o el hablante no conoce bien la entidad designada”.

De este modo, en una conversación el uso de las series *so* y *a* tiene un significado totalmente diferente y, por lo tanto, en la mayoría de los casos no se permite alternancia. Si se intercambia una con otra, cambia totalmente el sentido del enunciado, derivando incluso en enunciados incoherentes o conversaciones absurdas. Por la semántica de *so-* y *a-*, en algunos casos concretos se pueden utilizar las dos series con interpretaciones diferentes. Podemos observarlo con los ejemplos (83) de Yoshimoto (1992: 113) y (82) de Kinsui y Takubo (1992: 190):

- (83) A: Kinou Bunka-chou no Yamada Saburo san toiu-hito ni atte hanashi o shimashita.
(Lit.) Ayer Ministerio de Cultura de Yamada Saburo Sr. llamada persona con ver conversación Part.caso hizo.
'Ayer hablé con una persona del Ministerio de Cultura, una persona llamada Saburo Yamada.'
- B: {Sono-hito / ano-hito}, tomodachi nandesu.
(Lit.) {Esa persona / aquella persona}, amigo ser.
'{Esa persona / aquella persona} es mi amigo.'

En la conversación (83) el interlocutor B puede utilizar las dos opciones con matiz diferente. Si expresa *sono-hito* 'esa persona', será simplemente el sustituto del nombre propio, porque dice después que es su amigo. Si elige otra opción, *ano-hito* 'aquella persona', tiene un tono sutil de añoranza o lejanía, por ejemplo, se trata de un amigo al que últimamente no ha visto, etc. Esta expresión puede aportar un tono sentimental.

- (84) A: Kinou, Yamada san toiu-hito ni aimashita. {Sono-hito / Yamada san / kare / *ano-hito}, michi ni mayotteita node tasukete agemashita.
 (Lit.) Ayer, Yamada Sr. llamada persona con conocí. {Esa persona / Yamada san / él / *aquella persona}, calle en estaba perdido, así que, ayudar hice.
 'Ayer, conocí a una persona que se llama Sr.Yamada. {Esa persona / el Sr.Yamada / él / *aquella persona} estaba perdido, así que lo ayudé.'

En el enunciado (84), para referirse a la persona que conoció el interlocutor A, es posible utilizar las tres opciones *sono-hito* 'esa persona', *Yamada-san* 'Sr. Yamada' y *kare* 'él', aunque algunas no suenan muy naturales, no obstante, no se permite utilizar *ano-hito* 'aquella persona'. Esto se debe a que estas tres opciones pueden sustituirse de modo neutro, es decir, son palabras que no tienen información adicional y simplemente cumplen la función de sustituir al antecedente. En cambio, la expresión *ano-hito* 'aquella persona' aporta más información, lo que da impresión de que el hablante conoce bien a la persona designada. La serie *a* es capaz de evocar algo más que el sentido literal⁸⁵.

El uso anafórico de la serie *ko* es, siguiendo a Kinsui y Takubo (1992: 186-187 y 190-191), lo que el hablante procesa en el mismo momento de la actividad de explicar, en el sentido de metalenguaje. En el uso anafórico textual *ko-* y *so-* tienen restricciones, tanto de distancia entre el antecedente y el SN encabezado por el demostrativo como de valor semántico.

Acerca de la restricción semántica, según Yoshimoto (1992: 115), el referente de *ko-* debe ser concreto, y también relevante en el contexto⁸⁶. La elección de *ko-* y *so-*

⁸⁵ Horiguchi (1978: 86) señala que, cuando se informa objetivamente, como en periódicos o informes, aparecen *ko-* y *so-*, y, el uso de la serie *a* es escaso.

⁸⁶ Yoshimoto (1992: 115) expresa ser sustancial y relevante como *substantiality* y *saliency* en inglés, literalmente. En este trabajo, utilizamos las palabras concreto o concreción, en vez de sustancial o sustancialidad.

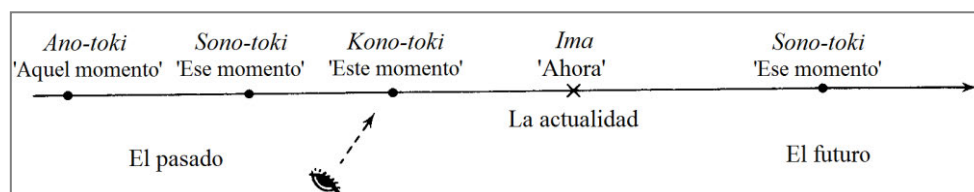
tiene una relación estrecha con el concepto de concreción. Como señala Yoshimoto (*ibid.*), con la serie *ko* no se puede apuntar un asunto que ocurrirá en el futuro, mientras que con la serie *so* sí se puede⁸⁷:

- (85) Chikai mirai sekiyu ga kokatsu suru rashii. {Sou-nattara / *kou-nattara}
 watashitachi no seikatsu wa dounarunodarou.
 (Lit.) Cercano futuro petróleo Part.caso agotamiento hacer parecer. {ese
 hacer / *este hacer} nosotros de vida Part.caso qué haber.
 'En el futuro cercano se agotará el petróleo. En {ese caso / *este caso},
 ¿cómo cambiará nuestra vida?'

En (85) se trata del futuro cercano, así que es mejor utilizar la serie *so* debido a la falta de concreción. Yoshimoto (1992: 115-116) indica que la serie *ko* no puede designar la entidad que está en condicional, como en el ejemplo (86), ni en el interrogativo, como en (87):

- (86) Madrid ni jishin ga kitara, {sore-niyori / *kore-niyori} okina higai ga
 derударou.
 (Lit.) Madrid en terremoto Part.caso venir, {eso por / esto por} grande
 daño Part.caso hará.
 'Si ocurriera un terremoto en Madrid, {por eso / *por esto} sufriría
 muchos daños.'

⁸⁷ Yoshimoto (1992: 117-118) señala el uso de *ko*-, *so*- y *a*- relacionado con el tiempo. Según este autor (*ibid.*), se utiliza la serie *a* para apuntar al momento pasado, como en *ano-toki* 'aquel momento' o *ano-hi* 'aquel día'. Se emplea la serie *a* para designar una entidad del pasado. Por otro lado, nuestro momento real, en el que vivimos, es *ima* 'ahora', en cambio, *kono-toki* 'este momento' no siempre corresponde al momento real de ahora. La expresión *kono-toki* 'este momento' aparece para referirse a una entidad que existía en el pasado y sigue existiendo hasta la actualidad. Por último, *sono-toki* 'ese momento' se puede utilizar para el pasado y el futuro.



(Tomada de Yoshimoto (1992: 118))

- (87) Keitai ga natta kana? {Sonna-koto / *konna-koto} naika, kinoseida.
 (Lit.) Móvil Part.caso sonó? {Esa cosa / esta cosa} no, imaginación.
 '¿Ha sonado el móvil? Nada de {eso / *esto}, será mi imaginación.'

En cuanto a la segunda condición, la relevancia, según Yoshimoto (1992: 116) la serie *ko* tiene tendencia a apuntar a un antecedente como algo claramente relevante en el texto.

- (88) Kyouiku wa jikan to kinsen no rouhi dewanai. Kore wa toushi de aru.
Kore o orosoka ni suru kuni no mirai wa akaruku nai.
 (Lit.) Educación Part.caso tiempo y dinero de pérdida ser no. Esto
 Part.caso inversión ser. Esto Part.caso desatender país de futuro
 Part.caso luminoso no.
 'La educación no es una pérdida de dinero ni tiempo. Esto es una
 inversión. Los países en los que se desatiende esto no tienen mucho
 futuro.'

En el ejemplo (88), la segunda frase *kore wa toushi de aru* 'esto es una inversión' es una expresión enfática. Gramaticalmente está permitido sustituir con *sore* 'eso', sin embargo, así perdería el efecto enfático.

También se puede destacar el antecedente como una parte de un comentario (Yoshimoto 1992: 226), como en (89):

- (89) Kinsenteki nimo seishinteki nimo ani ni sasaerarete koko made yatte
 koremashita. Ima no watashi ga aruno wa kono-hito no okage desu.
 (Lit.) Económicamente tanto psicológicamente como hermano mayor a
 ayudar aquí hasta hacer venir-poder. Ahora de yo Part.caso existir
 Part.caso esta persona de gracias a ser.
 'Mi hermano mayor me ayuda tanto económicamente como
 psicológicamente, así he podido salir adelante. Si estoy así de bien, es
 gracias a esta persona'.

En este caso (89), para subrayar la existencia del hermano mayor es más adecuado utilizar *kono-hito* 'esta persona'. También es posible colocar *sono-hito* 'esa persona', pero de este modo no acompañaría la emoción del hablante.

El uso de *ko-* también tiene otra función. La serie *ko* es capaz de crear un tema nuevo para empezar un párrafo nuevo, mientras que la serie *so* expresa la continuidad y el antecedente estará en la misma unidad textual.

- (90) Meiji-ishin dewa samazama na kaikaku ga okonawareta. Kono-jiki,
sou-sofubo wa kekkonshita.
'En la Revolución Meiji se realizaron diversos tipos de reformas. En
esta época, mis bisabuelos se casaron.'

En (90), si el narrador usa la expresión *kono-jiki* 'esta época', es más fácil cambiar de tema. En este caso, desde aquí puede empezar la historia de sus bisabuelos. Si elige otra expresión, *sono-jiki* 'esa época', puede optar por seguir hablando de la Revolución Meiji. Como la boda de sus bisabuelos también tiene lugar durante la época de la Revolución Meiji, puede incluirlo como una información añadida.

Aparte de estas condiciones, la elección entre las series *ko* y *so* está relacionada con la distancia, que es un factor importante a la hora de producir el demostrativo. Iori⁸⁸ observa varios factores que pueden influir en la elección entre la serie *ko*, la serie *so* y el sustantivo sin determinante (págs. 27-28):

Cuando el SN encabezado por el demostrativo está cerca del antecedente, se puede expresar de varios modos como *kono-N*, *sono-N* o $\emptyset N$. En cambio,

⁸⁸ Información obtenida de la página web oficial del investigador japonés Isao Iori, sin fecha de publicación concreta (véase <http://www12.plala.or.jp/isaoiori/syuron.pdf>).

cuando existe una distancia larga entre el antecedente y la expresión que se refiere a él, lo más normal será el uso de *kono-N* y no es frecuente que aparezca *sono-N* ni *ØN*.

■ Expresiones cuantitativas

Para expresar el valor cuantitativo en japonés, se utiliza el número cardinal con sufijos numerales, de los que existe una gran cantidad.

Cada objeto requiere un sufijo determinado, según la forma y el tamaño. Por ejemplo, en cuanto a los sufijos de animales, cuando se cuentan animales de gran tamaño, se utiliza el sufijo *tou* (*1 tou, 2 tou...*). En cambio, cuando se trata de animales pequeños, se usa *hiki* (*1 piki, 2 hiki...*), y para contar pájaros existe el sufijo *wa* (*1 wa, 2 wa...*). Acerca de los objetos inanimados, si el objeto tiene forma de libro, como un cuaderno o unas revistas, se cuenta *Isatsu, 2satsu...* Si es algo plano y fino, como una hoja de papel, plato o toalla, contamos *Imai, 2mai...* Para algo que tiene forma alargada, como lápices, árboles, pelos o botellas, *Ipon, 2hon...* Así pues, existen varios tipos de sufijos numerales.

Cuando se traduce *una vaca* al japonés resultaría de la siguiente forma:

- | | | | |
|------|-------------------------------------|----|------|
| (91) | 1 tou | no | ushi |
| | 1 sufijo num. animales | de | vaca |
| | (Lit.) una unidad [+animal] de vaca | | |

Como hemos comentado anteriormente, el sustantivo en japonés no realiza concordancia según número y género. En (91) aparece *ushi* 'vaca' para hablar en singular, pero la misma forma también aparece para hablar en plural, como en *2 tou no*

ushi 'dos vacas'. La expresión (91) contiene la partícula *no*. En este caso, su función es crear un grupo nominal.

Podemos traducir una oración como (92a) al japonés de la siguiente manera (92b):

- (92) a. Hay dos vacas.
- b. 2tou no ushi ga iru.
2 sufijo num.animales Part. Sust.: vaca Part.-sujeto Verb.presente:
haber
(Lit.) 2 unidad de vaca Part.caso haber.

También es posible traducirla como en el ejemplo (92c):

- (92) c. Ushi ga 2tou iru.
Sust.: vaca Part.-sujeto 2 sufijo num. Verb.presente: haber
(Lit.) Vaca Part.caso 2 unidad haber.

En las traducciones (92b) y (92c) aparece la partícula *ga*. Su función es la de marcador del sujeto. En (92b), el sujeto es *2 tou no ushi* 'dos vacas'; y en (92c), *ushi* 'vacas'. El predicado es *iru* 'haber' en (92b); y *2 tou iru* 'haber dos-sufijo' en (92c). Las dos oraciones en japonés describen el mismo contenido, aunque entre ellas cambia la posición de *2 tou*, es decir, son expresiones equivalentes a la oración en español.

Existen expresiones equivalentes en japonés al valor aproximado de *unos* / *unas* en español, por ejemplo, en el caso de manzanas (en japonés, *ringo*), las expresiones equivalentes a *unas manzanas* en japonés serían *ikutsuka no ringo* o *nankoka no ringo*. Estas expresiones, *ikutsuka* y *nankoka*, significan *unos*, *varios* o *algunos*.

■ Expresiones indefinidas

Las expresiones *un día* y *un lugar* pueden traducirse al japonés como *aru hi* y *aru tokoro*; así, el adjetivo *aru* sería una de las expresiones equivalentes en japonés al indefinido.

En japonés, no suele aparecer explícitamente una marca del valor indefinido.

Observemos el siguiente ejemplo:

- (93) a. María compró una manzana.
b. María wa ringo o katta.
(Lit.) María Part.caso manzana Part.caso compró.

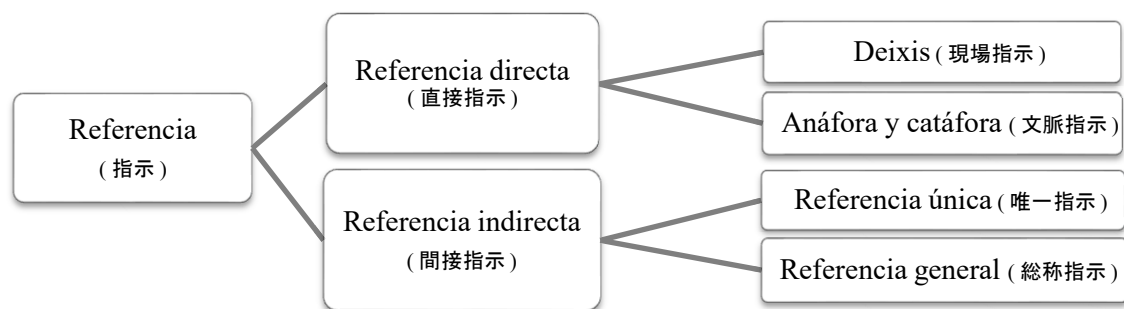
En el enunciado (93a) encontramos *una manzana* como expresión numeral o indefinida. El enunciado (93b) es su traducción al japonés, donde la palabra *ringo* equivale a (*una*) *manzana*. Como en japonés no existe el artículo como categoría gramatical, no es obligatorio marcar el valor indefinido o definido. Normalmente, si una persona lee el enunciado (93b), entiende *ringo* como una manzana, porque no tiene marca especial. Si coloca el número cuantitativo con el sufijo en la frase, también puede significar valor numeral e indefinido, como en los siguientes casos:

- (94) a. María wa hitotsu ringo o katta. 'María compró una manzana.'
(Lit.) María Part.caso uno manzana Part.caso compró.
b. María wa ringo o hitotsu katta. 'María compró una manzana.'
(Lit.) María Part.caso manzana Part.caso uno compró.

En los enunciados (94a) y (94b) encontramos el número cuantitativo explicitado con el sufijo, así, pueden incluir el valor indefinido, como en el caso del español.

3.3. El sistema referencial en japonés

En cuanto al sistema referencial, Yoshimoto (1992: 108) plantea la clasificación siguiente:



(Tomada de Yoshimoto (1992: 108). Traducción propia.)

Según Yoshimoto (1992: 107), las expresiones referenciales se dividen en dos grupos: la referencia directa e indirecta, aunque no pueden distinguirse mediante marcas lingüísticas. Al determinar un objeto, la referencia directa utiliza el contexto déictico, por ejemplo, la situación comunicativa, incluyendo el contenido del discurso o la conversación. En cambio, la referencia indirecta remite al conocimiento enciclopédico, que engloba diversas clases de conocimiento (véanse §2.1.2 y §2.1.3).

En relación con la referencia directa⁸⁹, ya hemos observado anteriormente acerca del uso deíctico y el uso fórico (véase §3.2). En la referencia indirecta, la referencia única corresponde al uso del artículo que se basa en diversas clases de conocimiento, y la referencia general corresponde al uso genérico (véase §2.1.3). Como en japonés no se pueden diferenciar los dos tipos de referencia (única y general) con la forma lingüística, son importantes la información temática y el factor léxico, que están muy unidos con el conocimiento del mundo.

Yoshimoto (1992: 106) señala que las siguientes expresiones son capaces de hacer referencia. Exponemos el cuadro en ambas lenguas porque el texto original será útil para los investigadores japoneses. La parte en japonés es de Yoshimoto (*ibíd.*):

⁸⁹ Según RAE (2009: 1291), la referencia directa por la situación comunicativa se denomina *deixis ostensiva*, y por el contexto lingüístico se denomina *deixis fórica*.

Uso referencial con grupos nominales		
1	Los pronombres demostrativos de <i>ko-</i> , <i>so-</i> , <i>a-</i> .	コソアのうち、代名詞として用いられるもの
2	Los adjetivos demostrativos: <i>kono+N</i> , <i>sono+N</i> , <i>ano+N</i>	連体詞「コノ」、「ソノ」、または「アノ」プラス名詞句
3	Los pronombres personales	人称代名詞
4	Los pronombres Ø, es decir, los pronombres de existencia obligatoria y que no aparecen en la oración.	いわゆるゼロ代名詞、すなわち必須格のうち表層に実現されないもの
5	Repetición	繰り返し
6	Las expresiones que tratan de la igualdad y la ordenación, es decir, los adjetivos como <i>mismo</i> o <i>igual</i> , y las expresiones ordinales.	同一性および順序を表す表現。すなわち、形容詞「同じ」プラス名詞句および助数詞を伴う表現
7	Los grupos nominales que llevan prefijos como <i>pre-</i> o <i>pos-</i> (en japonés, los prefijos son: 前, 後, 当, 本, 同)	接頭辞「前」「後」「当」「本」「同」を伴う名詞
Uso referencial con otras clases de palabras		
8	Las expresiones adjetivas: <i>konna</i> , <i>sonna</i> , <i>anna</i>	形容詞相当語句「コンナ」「ソンナ」「アンナ」
9	Las expresiones adverbiales: <i>kou</i> , <i>sou</i> , <i>a</i> , <i>konna-ni</i> , <i>sonna-ni</i> , <i>anna-ni</i>	副詞相当語句「コウ」「ソウ」「アア」、「コンナニ」「ソンナニ」「アンナニ」
10	Las expresiones de cláusulas: <i>kou</i> , <i>sou</i> , <i>a</i>	節相当句「コウ」「ソウ」「アア」

En el esquema encontramos las expresiones demostrativas (1, 2, 8, 9 y 10), que ya hemos estudiado anteriormente (véase §3.2). Los pronombres personales y los pronombres Ø (3 y 4), que también existen en español, son expresiones claramente referenciales. Como señala Yoshimoto (1992: 120), la repetición (5) es muy usada como expresión referencial en japonés. En dicha lengua se pueden repetir, por ejemplo, los sustantivos, tanto propios como comunes, y no es extraño ni problemático que aparezca alguno, como *haha* ('madre', 'una madre' o 'la madre'), varias veces en una misma oración. En español, si ha aparecido *una madre* o *la madre*, desde la segunda vez que aparece es más natural parafrasear, como con *ella* o *la mujer*, y también es más natural sustituir la expresión por otro elemento léxico (*la mujer*, el nombre propio, etc.) o

mediante un pronombre (*ella, la, le*). Las expresiones de tipo *igual* o *mismo* (6) hacen referencia a aquello que se ha tratado recientemente. Este uso no suele causar problemas ni en español ni en japonés. Acerca de las expresiones de (7), los nombres que llevan estos prefijos pueden hacer referencia. Los caracteres de los prefijos significan lo siguiente:

Prefijo	Significado	Ejemplos
前 + N	antes del N	前日 'un día antes'
後 + N	después de(l) N	後日 'unos días después'
当 + N	el N mismo	当日 'ese día, el día señalado'
本 + N	el N mismo	本日 'hoy'
同 + N	el N mismo	同日 'el mismo día'

(El carácter 日 significa *día*.)

En el esquema de expresión referencial hemos podido confirmar que el sistema referencial en japonés utiliza varias categorías gramaticales, tanto el grupo nominal como otras clases de palabras. En el japonés la estructura de los demostrativos es complicada, y también existen partículas. Tanto los demostrativos como las partículas desempeñan diversas funciones, algunas similares a las del artículo español.

3.4. Las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo español

3.4.1. Las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo definido

En la lengua japonesa un SN sin determinante tiene capacidad para hacer referencia, como hemos comentado anteriormente. Dicho de otra manera, el hablante puede utilizar un SN sin determinante para mencionar un objeto por primera vez y también para designar una entidad que el oyente pueda identificar a partir del contexto lingüístico y/o extralingüístico. Existen también varios recursos lingüísticos para expresar el contenido definido e indefinido.

Cuando reflexionamos sobre las expresiones equivalentes japonesas del artículo definido en español, consideramos que todos los tipos de expresiones referenciales que hemos presentado en el apartado anterior (§3.3) tienen posibilidad de aparecer como equivalentes a dicho elemento gramatical. Entre las posibles traducciones del artículo definido, los medios más usados serían los demostrativos (*ko-*, *so-*, *a-*).

Proponemos el esquema siguiente en que los SSNN españoles encabezados por un artículo definido pueden equivaler a las expresiones japonesas:

			Expresiones equivalentes en japonés					
			ØN	Demostrativos (<i>ko-</i> , <i>so-</i> , <i>a-</i>)	Pronombres personales	Posesivo	Repetición del grupo nominal	Otros recursos
Usos del artículo definido	Usos anafóricos	Anáfora directa	+	+	+	+	+	Partículas Expresiones como <i>senjutsuno-N</i> 'N que hemos tratado anteriormente'
		Anáfora asociativa	+	+	+	+	-	Expresiones como <i>senjutsuno-N</i> 'N que hemos tratado anteriormente'
	Uso endofórico		+	+	+	+	-	
	Uso deíctico		+	+	+	+	-	
	Uso no anafórico basado en diversas clases de conocimiento		+	+	+	+	-	Expresiones como <i>reino-N*</i> , <i>iwayuru-N</i> 'conocido como N'
	Uso genérico		+	-	-	-	-	Partículas Expresiones como <i>N-toiumono</i> 'lo llamado N'

* (La expresión *reino* se utiliza cuando los dos interlocutores pueden identificar sin mención previa a N.)

Este esquema presenta la posibilidad de traducir el artículo definido al japonés según sus usos. Por ejemplo, se pueden traducir los SSNN encabezados por el artículo definido como un sustantivo sin determinante (ØN) en japonés. Utilizamos el signo + cuando las formas japonesas pueden equivaler al artículo definido en su totalidad o en ciertos casos. Es decir, en este esquema el signo + representa la posibilidad de aparición como expresión equivalente, y no es garantía de que en todos los casos se pueda traducir de esta manera.

En el proceso de traducción, se puede cambiar la estructura de la oración, siempre y cuando sea necesario. Por ejemplo, si la construcción original de una frase no es típica del lenguaje traducido, se buscará su conversión en una más adecuada. De este modo, existirán varias expresiones que equivalgan a un grupo nominal definido.

Volvemos a observar los componentes oracionales que equivalen al artículo definido. En los dos tipos del uso anafórico y el uso endofórico existe la posibilidad de traducir del artículo definido a los demostrativos, los posesivos y los pronombres personales. En el caso de anáfora directa, en un texto traducido al japonés se puede repetir el nombre propio o el grupo nominal sin utilizar otros recursos.

En la lengua japonesa, cuando el hablante supone que su interlocutor conoce ya la entidad, se pueden utilizar expresiones como *reino-N* o *kudanno-N*, cuyas funciones pueden considerarse similares al artículo definido, aunque no es elegante repetirlas varias veces en un mismo texto. La expresión *iwayuru-N* se puede traducir al español literalmente como *conocido como N*, y su uso indica que una entidad llamada N es conocida por la población, así que puede aparecer como la expresión equivalente al uso no anafórico basado en diversas clases de conocimiento. Por otro lado, existen numerosas expresiones que se utilizan para manifestar *N que hemos tratado anteriormente*, por ejemplo, *senjutsuno-N*, *zenjutsuno-N*, *kijutsuno-N*, *sakihodono-N*, y también *kudanno-N*. Se utilizan estas expresiones para declarar la existencia del antecedente explícitamente.

Es difícil establecer límites precisos entre los usos de anáfora asociativa y otros usos basados en el conocimiento enciclopédico (véase §2.1.3), tanto en español⁹⁰ como en japonés. Por lo tanto, si es posible traducir una anáfora asociativa mediante pronombres personales y demostrativos, no tenemos fundamentos suficientes para rechazar estas posibilidades de traducción para el caso del uso basado en diversas clases de conocimiento.

⁹⁰ Leonetti (1999a: 798) señala: “los límites entre la anáfora asociativa y otros usos del artículo basados en la explotación del conocimiento enciclopédico no siempre resultan del todo claros”.

Aparte de estas expresiones referenciales, no podemos olvidarnos de la función de las partículas japonesas. Como hemos visto anteriormente, algunas tienen la función de indicar caso. Las partículas *wa* y *ga* pueden marcar el sujeto, de ahí que estas se encarguen de algunas funciones del artículo español: el uso de la partícula *ga* corresponde al uso como marcador de primera mención del artículo indefinido; después de que los interlocutores conozcan la existencia de la entidad se utiliza la partícula *wa*, que corresponde al uso del definido⁹¹. Como hemos observado anteriormente (§3.2), las partículas *wa* y *ga* desempeñan diversas funciones, así que, en este trabajo nos centraremos en los aspectos que tienen relación con el uso del artículo en español.

Se puede explicar el uso de *wa* y *ga* desde el punto de vista de la función informativa. Observemos los ejemplos (95):

- (95) a. Watashi wa nihonjin desu. 'Yo soy japonés.'
 (Lit.) Yo Part.caso japonés ser.
 b. Watashi ga nihonjin desu. 'Yo soy japonés.'
 (Lit.) Yo Part.caso japonés ser.

Cuando el hablante quiere afirmarse o presentarse a sí mismo, lo expresará como en el enunciado (95a). En este caso, la información que quiere transmitir el hablante es el predicado (la parte subrayada en la oración). En cambio, en el enunciado (95b) la información nueva e importante es el sujeto (la parte subrayada en la oración). El enunciado (95b) es la respuesta a la pregunta: “¿Quién es (el) japonés?”, es decir, su interlocutor ya sabe que hay un japonés entre un conjunto de personas, y quiere saber

⁹¹ Takagi y Takamori (2009: 39) explican las partículas de *wa* y *ga* del mismo modo: “la frase con “wa” se puede formar cuando el sujeto es una persona o cosa bien conocida por los interlocutores o bien señalada para que los dos sepan de qué están hablando. [...] “Ga” también es una partícula que indica el sujeto de la oración, sin embargo, se emplea cuando uno cuenta algo que no es previamente conocido por el otro interlocutor”.

cuál de ellas es la correspondiente. Por lo tanto, en este caso la información que quiere transmitir el hablante es el sujeto (Tomomatsu y Wakuri 2004: 10). En el caso del español, esta diferencia se expresaría mediante la entonación y la intensidad del hablante.

Así, cuando la partícula *ga* acompaña a un sustantivo, el hablante quiere indicar que esta entidad (el sustantivo) es la información nueva. Después de conocer la existencia de la entidad, se usa la partícula *wa* para marcar el sujeto y ya puede describir el contenido, el cómo es.

Podemos observar estas funciones en el principio de los cuentos tradicionales en Japón, como en (96). El texto (96b) pertenece al cuento en japonés⁹² y el texto (96a) a su traducción al español:

- (96) a. Había una vez una pareja de ancianos que vivían en un pueblo. Un día, el abuelo se fue a coger leña al monte y la abuela se fue a lavar la ropa al río (Momotaro, el chico melocotón, traducción de Takagi 2009: 63).
- b. Mukashi mukashi aru-tokoro ni ojisan to obasan ga sunde imashita. Ojisan wa yama e ki wo kiri ni, obasan wa kawa e sentaku ni ikimashita. (Lit.) Antes antes algún lugar en abuelo y abuela Part.caso vivir hizo, Abuelo Part.caso montaña hacia/a árbol Part.caso cortar, abuela Part.caso río hacia/a lavar la ropa fue.

En el principio de un cuento tradicional en Japón, normalmente se presenta a los protagonistas con la partícula *ga* como marca de primera mención, y en la segunda mención se utiliza la partícula *wa* para describirlo⁹³.

Por otra parte, una de las funciones de la partícula *wa* es indicar el tema principal de la oración (Takagi y Takamori 2009: 39). Por lo tanto, cuando un grupo

⁹² Véase la página web oficial de la prefectura de Okayama, de donde es originario el cuento: <http://www.pref.okayama.jp/kikaku/kokusai/momo/momotarou/momotarou.html>

⁹³ Véase el estudio de Hotta (1989) en el que se profundiza en la relación entre los artículos españoles y las partículas japonesas *ga* y *wa*.

nominal lleva la partícula *wa*, es posible dar lugar a una interpretación genérica. En los ejemplos (97) podemos observar la traducción de los ejemplos presentados en los usos genéricos del artículo definido e indefinido vistos anteriormente. El ejemplo original de (97b) pertenece a Leonetti (1999a: 879):

- (97) a. Tomato wa akai.
(Lit.) Tomate Part.caso rojo.
'El tomate es rojo / los tomates son rojos / un tomate es rojo.'
- b. Isuramu-kyoto wa nannin mo tsuma o moteru.
(Lit.) Islam creyente Part.caso varias esposa Part.caso tener-poder.
'Un musulmán puede tener varias esposas.'

El uso genérico tiene una relación profunda con la información temática y el léxico en español (véase §2.1.3), algo que también sucede en japonés. En el caso de que se necesite expresar claramente el valor genérico de un sustantivo sin determinante, se puede añadir *N-toiumono*. Se utiliza *N-toiumono* con sustantivos, y se traduciría al español de forma literal como *una cosa llamada N*, como observamos en (97c):

- (97) c. Tomato-toiumono wa akai.
(Lit.) Tomate llamado Part.caso rojo.
'El tomate es rojo / los tomates son rojos / un tomate es rojo.'

En el caso de que el hablante quiera poner más énfasis en el carácter genérico, se pueden añadir expresiones en el predicado, como *monoda* o *noda*. Estas son capaces de crear una interpretación genérica en el predicado, reforzándola mediante el uso de *da*.

En cuanto a la relación con los posesivos, al traducir la construcción de posesión inalienable (véase §2.1.3) del español al japonés, pueden aparecer los posesivos, aunque resultará más natural con el uso del sustantivo sin determinante.

Consideramos que estos recursos que hemos expuesto en la tabla son los más recurrentes. Es importante señalar que en la práctica, como a la hora de traducir un texto del español al japonés, se puede recurrir a otros procedimientos que no hemos incluido en esta tabla, por ejemplo, el traducir puede describir el referente con las propias palabras sin utilizar estos recursos.

3.4.2. Las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo neutro *lo*

En el capítulo anterior (§2.1.3), hemos observado que en el artículo neutro *lo* existen dos tipos de usos. Presentamos las expresiones equivalentes de los usos del artículo neutro *lo* en el siguiente cuadro:

Usos del artículo neutro <i>lo</i>	Expresiones equivalentes en japonés
Uso referencial	<p>En los usos absoluto, partitivo y atributivo cuantificado:</p> <ul style="list-style-type: none"> -modificadores + <i>mono</i> 'cosa', <i>koto</i> 'cosa, asunto, cualidad', <i>tokoro</i> 'lugar, cosa', o un sustantivo equivalente a dicha expresión <p>p. ej. Lo alto de la pendiente <i>Saka no takai tokoro</i> / <i>Saka no takami</i> (Lit.) Pendiente alto lugar / Pendiente lugar-alto (<i>Takai</i> 'alto' es adjetivo; <i>takami</i> 'lugar alto' es sustantivo)</p> <p>En el contexto anafórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ø (p.ej. el O.D. que es obligatorio que aparezca en español puede omitirse en la frase traducida en japonés.) -adjetivo demostrativo + <i>koto</i> 'cosa' (<i>kono-koto</i> 'esto', <i>sono-koto</i> 'eso') -pronombre demostrativo (<i>kore</i> 'esto', <i>sore</i> 'eso') -repetición del antecedente -adjetivo demostrativo + repetición del antecedente -expresión que tiene vínculo conceptual con el antecedente -adjetivo demostrativo + expresión que tiene vínculo conceptual con el antecedente
Uso enfático	Depende del caso (es necesario reestructurar la oración en español para que sea una expresión equivalente en japonés).

El *lo* referencial correspondería a las expresiones japonesas *-mono* 'cosa', *-koto* 'cosa, asunto', *-tokoro* 'lugar, cosa'. Al combinar un adjetivo o verbo con estas expresiones, pueden convertirse en un grupo nominal. De este modo, su función es muy similar al artículo neutro en español.

En el caso de que exista un sustantivo que pueda equivaler semánticamente a un adjetivo o adverbio con *-mono* 'cosa', *-koto* 'cosa, asunto, cualidad', *-tokoro* 'lugar, cosa' (adj. + *mono*, adj. + *koto*, adj. + *tokoro*, adv. + *mono*, adv. + *koto*, adv. + *tokoro*),

se puede sustituir por ese sustantivo, como *takai tokoro* (adj. *takai* + sust. *tokoro*) 'lugar alto' y *takami* (sust.) 'lugar alto'.

En el contexto anafórico, es decir, en el caso de que el artículo neutro tenga un antecedente, pueden existir varias expresiones equivalentes en japonés, como el uso anafórico del artículo definido. Habrá casos en los que se utilice *-mono* 'cosa', *-koto* 'cosa, asunto, cualidad', *-tokoro* 'lugar, cosa', dependiendo del contexto lingüístico. Por ejemplo, cuando *mono* 'cosa' y *koto* 'cualidad' se combinan con el adjetivo *akai* 'rojo', serían *akai-mono* 'una cosa (un objeto) roja' y *akai-koto* 'la cualidad del color rojo'. Existe la posibilidad de que este grupo nominal vaya introducido por un demostrativo para indicar explícitamente la existencia del antecedente. También es posible sustituirlo por un pronombre demostrativo o un adjetivo demostrativo con *koto* 'cosa, asunto'. Asimismo, se puede repetir el antecedente (o alguna expresión que tenga algún vínculo conceptual con el antecedente) con un adjetivo demostrativo o de manera literal. Explicaremos los casos de pronombre demostrativo y de la repetición en el ejemplo (98), que hemos observado en el capítulo anterior (§2.1.3). La oración japonesa (98b) es la traducción de la oración española (98a):

- (98) a. Cuando mi hermana y yo subíamos la escalera persiguiendo a un gatito, de repente apareció otro gato enorme en lo alto.
- b. Imoto to koneko o oikakete kaidan o nobotteiruto, totsuzen totemo okina betsuno neko ga {sono ue / kaidan no ue / sono kaidan no ue} ni arawareta.
(Lit.) Hermana y gatito Part.caso perseguir escalera subir, de repente muy grande otro gato Part.caso {eso alto / escalera en alto / esa escalera en alto} en apareció.

En (98a) encontramos *lo* anafórico, y su antecedente es *la escalera*. En este caso es posible traducir al japonés *lo* mediante el uso del pronombre demostrativo *sono* 'esa', la repetición del antecedente *kaidan* 'escalera', y también la repetición y el uso del demostrativo *sono kaidan* 'esa escalera'.

En lo que respecta a la omisión (\emptyset) mencionada en el esquema, al traducir al japonés una oración en español que requiere la presencia del objeto directo, puede que no sea necesario colocar dicho elemento en la oración traducida. Observemos el ejemplo (99):

- (99) a. No lo sé.
b. Shiranai.
(Lit.) saber-no.

Consideramos que los enunciados (99a) y (99b) son expresiones equivalentes. En la frase española encontramos el objeto directo *lo*, en cambio, en la japonesa no aparece. En esta lengua observamos la omisión del objeto directo con frecuencia. En el lenguaje coloquial no es obligatorio verbalizar el objeto directo si el hablante considera que el oyente puede identificarlo a partir del contexto lingüístico o extralingüístico. Por lo tanto, en el proceso de traducción, se puede añadir o eliminar esta categoría gramatical según la necesidad. De este modo, incluimos también la omisión (\emptyset) como la expresión equivalente japonesa en el esquema.

Hemos descrito las expresiones equivalentes del uso referencial del artículo neutro *lo* que se utilizan con más frecuencia, aunque existen más formas, por ejemplo, se puede explicar el referente con las propias palabras del interlocutor.

En cuanto al uso enfático del artículo neutro *lo*, a pesar de que existen varias formas para expresar este valor en la lengua japonesa, no hemos encontrado una fórmula que nos permita traducir de manera sistemática el artículo neutro a dicha lengua. Dependiendo de la oración y su contexto lingüístico y extralingüístico, se puede realizar la traducción de *lo* enfático de diversas maneras.

3.4.3. Las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo indefinido

Basándonos en el uso del artículo indefinido (véase §2.1.3), planteamos las expresiones equivalentes en japonés de acuerdo con el siguiente cuadro:

Expresiones equivalentes en japonés y elementos relacionados con ellas		
Usos del artículo indefinido	Uso como marcador de primera mención	ØN, <i>aru</i> + N (<i>aru</i> aporta valor indefinido), partículas
	Uso anafórico	ØN, demostrativos (<i>ko-</i> , <i>so-</i>), repetición
	Uso evaluativo	ØN
	Uso enfático	ØN
	Uso genérico	ØN, expresiones como <i>N-toi umono</i> , partículas
	Uso cuantitativo	<i>un / una</i> (numeral) Número + sufijo numeral + partícula <i>no</i> + N
		<i>unos / unas</i> (cardinalidad aproximada) Expresiones como <i>ikutsukano</i> 'varios' o <i>yaku</i> 'aproximadamente' + número + sufijo numeral

En el uso como marcador de primera mención, la expresión equivalente en japonés es el sustantivo sin determinante (ØN), acompañada con la partícula *ga*.

Cuando esta partícula contrasta con la partícula *wa*, indica que es información nueva y funciona como marcador de primera mención (véase §3.4.1).

Un artículo indefinido de uso anafórico puede equivaler a expresiones japonesas como ØN, demostrativos (*ko-*, *so-*) o repetición. En el uso anafórico del artículo definido existe posibilidad de que aparezcan los pronombres personales, como ya hemos observado (§3.4.1). En el caso del indefinido, descartaremos este recurso como expresión equivalente porque un artículo indefinido no es capaz de referirse a una persona concreta.

El artículo indefinido del tipo evaluativo, enfático y genérico puede traducirse al japonés mediante el uso de un sustantivo sin determinante. En el caso del genérico, se puede utilizar también la partícula *wa*. La expresión *-toiumono* sirve para destacar el valor genérico, como el uso genérico del artículo definido (véase §3.4.1).

En cuanto al uso cuantitativo, como hemos visto anteriormente, *un / una* (numeral) equivalen a la forma japonesa: Número + sufijo numeral + partícula *no* + N (véase §3.2), mientras que *unos / unas* (cardinalidad aproximada) equivalen a expresiones como *ikutsukano* 'varios'. También existen palabras que aportan valor aproximativo, como *yaku*, *oyoso* o *daitai* 'aproximadamente'. Se colocan estas palabras antes del número, como *yaku* 'aproximadamente' + número + sufijo numeral.

Es importante señalar que los recursos que hemos explicado son los más utilizados como expresiones equivalentes. Además de estos que hemos expuesto en la tabla, podemos encontrar otras formas de realizar una equivalencia, por ejemplo, describir el referente mediante otras palabras sin emplear estos recursos.

3.5. Las expresiones equivalentes en ejemplos de uso en muestras de lengua

En estas páginas, hemos comprobado que en japonés existen diversas maneras de expresar cada uno de los usos del artículo definido e indefinido en español. La validez de los recursos presentados como equivalentes al artículo español es corroborada en Kobashi (2013), donde se examina la distribución del uso del artículo en español y sus expresiones equivalentes en japonés.

En ese trabajo, se estudian de manera estadística dichas equivalencias en distintos tipos de textos traducidos existentes: un texto narrativo (una novela de Kenzaburo Oé), un texto científico y filosófico (de Ortega y Gasset), un texto jurídico relacionado con procesos químicos, y unos textos explicativos e instructivos.

En los resultados, se observa que, tanto en el 80,4% de las ocasiones en que se presenta el artículo definido, como en el 68,9% de las ocasiones en que se presenta un artículo indefinido, se utiliza la forma de un SN sin determinante como expresión equivalente en japonés (*ibíd.*: 115-116). En este caso, calculamos que el promedio de las dos clases del artículo es el 74,7%, de este modo, alrededor del 75% del uso del artículo en español puede equivaler a la forma de un SN sin determinante en japonés.

Observaremos si estos resultados acerca de las frecuencias del uso de estos recursos japoneses como equivalentes del artículo español muestran alguna relación con la selección del artículo en los datos obtenidos de nuestro experimento.

Parte II

Interlengua de nuestros informantes y análisis de errores

4. Planteamiento y realización de la investigación empírica

En este capítulo se explica detalladamente nuestra investigación empírica. En §4.1, aclaramos y justificamos los objetivos de dicha investigación, y exponemos el planteamiento de la misma. En §4.2, describimos el diseño de las pruebas elaboradas por nosotros, incluyendo un apartado dedicado a la validación de dichas pruebas. En §4.3, explicamos los procedimientos que empleamos para los análisis de los datos de las pruebas. Seguidamente, en §4.4 informamos sobre los datos básicos relacionados con su realización, como el plazo de entrega de la encuesta. Finalmente, en §4.5 presentamos a nuestros informantes, describiendo los datos personales que nos facilitan a través de la encuesta.

4.1. Objetivos y planteamiento de la investigación empírica

Organizamos la investigación empírica con el objetivo de comprobar la relación entre el nivel de español y el grado de precisión en el uso del artículo en dicha lengua por parte de los hablantes japoneses.

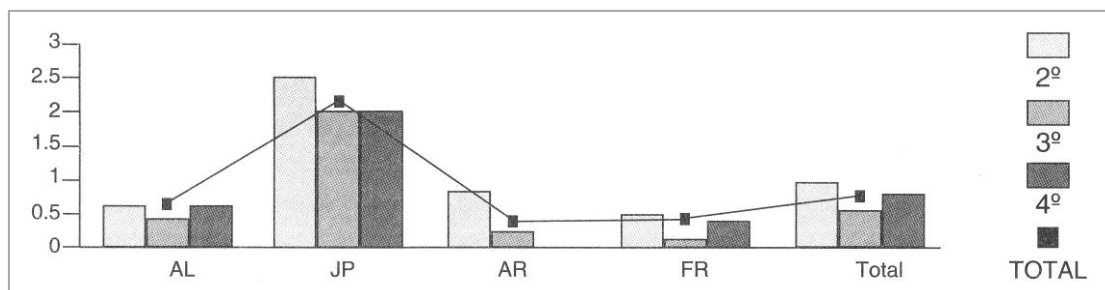
Esta orientación ha surgido del estudio de investigaciones precedentes en las que se indaga en la IL mediante el análisis de la producción de errores, como hemos mencionado en §1.1. Entre numerosas publicaciones, cabe destacar los estudios empíricos realizados con sujetos japoneses, como los de S. Fernández (1988, 1991, 1997), Hashimoto (2003), Nishikawa (2006) o Nakagawa (2012a), en los que se trata la producción de los errores del artículo en un nivel concreto de español y, en algunos de ellos, también quedan plasmados los errores persistentes del artículo español en la IL de los sujetos con conocimiento avanzado de este idioma.

S. Fernández (1997: 90-98) realizó un análisis de errores centrándose en el uso del artículo mediante una composición escrita. Trabajó con 108 alumnos adultos, procedentes de cuatro grupos de distintas lenguas maternas: alemán, árabe, francés y japonés; y repartidos proporcionalmente en tres niveles de aprendizaje: 2º, 3º y 4º curso de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid. Esta autora (*ibid.*: 245) señala que en el grupo japonés sobresale la frecuencia de producir errores acerca del artículo y que, además, se mantienen los porcentajes elevados de errores de dicha categoría gramatical a lo largo del tercer y cuarto curso, a pesar de que los estudiantes han profundizado en los conocimientos de la lengua española⁹⁴.

Podemos encontrar una mención respecto al carácter persistente de los errores del artículo por parte de los sujetos japoneses en el estudio de Nakagawa (2012a) que investiga el empleo de los determinantes del español por estos estudiantes, mediante la realización de una prueba específica con respuesta múltiple⁹⁵, sobre una muestra de 125 estudiantes del tercer año, y 25 estudiantes del cuarto (y último) año de la carrera de

⁹⁴ S. Fernández (1997: 90-98, 245-246) lo explica con el gráfico siguiente, en el que aparecen tres barras por cada grupo, y cada una de ellas representa una de las etapas de aprendizaje (2º, 3º y 4º). El eje vertical (0, 0.5, 1, 1.5...) es el porcentaje que se calcula utilizando la cifra de errores según la longitud total de la composición escrita. En eje horizontal, se representan los cuatro grupos de forma abreviada mediante siglas: AL (alemán), JP (japonés), AR (árabe) y FR (francés).

Errores sobre el artículo (Porcentajes sobre la longitud del texto)



(Tomada de S. Fernández 1997: 90)

En este gráfico, llaman la atención los resultados del grupo japonés (JP). Además de mostrar los mayores porcentajes de producción de errores de la comparativa, a medida que progresan los cursos de 2º, 3º y 4º, sus porcentajes se mantienen a lo largo del tercer y cuarto curso.

⁹⁵ La prueba consiste en 172 ítems de respuesta múltiple. Se ofreció la traducción de cada oración. Se repartieron los ítems en cuatro partes y cada informante contestó solo a una de ellas.

español como especialidad. Esta autora señala que entre los resultados de los dos cursos académicos (3º y 4º) no se presenta una diferencia notable (Nakagawa 2012a: 274).

Los fenómenos observados en los trabajos de S. Fernández (1997) y Nakagawa (2012a) son compatibles con el trabajo de Mizuno (2000). Este autor puso el foco en la relación entre la producción de errores del artículo en inglés y el nivel de conocimiento acerca de dicha lengua por parte de estudiantes japoneses⁹⁶. Antes de la realización del experimento, Mizuno presupuso cinco tipos de errores relativos al artículo: 1) errores de las restricciones por la presencia de otros determinantes; 2) errores de las restricciones por la presencia de adjetivos; 3) errores de la omisión del artículo; 4) errores del uso cuando la oración exige su ausencia; 5) errores de la elección entre el artículo definido (*the*) y el indefinido (*a*). Lo comprueba mediante un examen específico⁹⁷ y una prueba escrita de composición, en el que participaron más de 2500 personas, este autor demuestra (*ibíd.*: 182-184) que los errores relativos a la disposición de las palabras (tipos 1 y 2) desaparecen antes de llegar al nivel intermedio, mientras que los errores que guardan una relación estrecha con la semántica (tipos 3, 4 y 5) son persistentes en la IL de los sujetos con niveles avanzados.

Esta consideración de Mizuno (2000) concuerda con lo que hemos observado en los trabajos citados, lo que nos lleva a pensar que su teoría será aplicable al caso del aprendizaje de español.

Por otro lado, existen trabajos en los que se ofrecen datos sobre la disminución de los errores del artículo en español a medida que se amplían los conocimientos de

⁹⁶ El nivel de conocimientos de inglés se divide en nueve niveles mediante un examen creado para los japoneses llamado *prueba de competencia de inglés de Takahashi y Tanaka*.

Respecto al número de informantes, se realizó el experimento principal con 800 participantes (200 alumnos de instituto y 600 de universidad), de los que se seleccionaron 353 sujetos como objeto de la investigación. Posteriormente, se realizó otro experimento complementario con 2085 informantes.

⁹⁷ Este examen está compuesto de tres tipos de pruebas: prueba de corrección (encontrar palabras inadecuadas en una oración propuesta), prueba de ordenamiento, y prueba de rellenar huecos.

dicha lengua por parte de los estudiantes japoneses. En el estudio de Nishikawa (2006), participaron universitarios pertenecientes al segundo, al tercero y al cuarto año de la carrera de Filología Hispánica, y cada uno de estos tres grupos consistía en unas 30 personas. A través de una prueba específica acerca del artículo⁹⁸, este investigador (*ibid.*: 31) señala que, a medida que avanza el curso académico y se profundiza el conocimiento del español, se reducen paulatinamente los errores, aunque los tres grupos presentan un porcentaje de aciertos no muy elevado⁹⁹.

Algunos investigadores observan que a lo largo del aprendizaje se reduce la producción de los errores relacionados con el uso del artículo en español, como se aprecia en Nishikawa (2006), mientras que existen también estudios en los que se manifiesta el fenómeno opuesto, en el que los hablantes japoneses conservan los errores respecto al artículo en español, como queda plasmado en los trabajos de S. Fernández (1988, 1991, 1997).

Puesto que en cada investigación se diseña el experimento conforme a su objetivo, para formar nuestro juicio ante esta realidad necesitamos organizar nuestro propio experimento, en el que quisiéramos indagar a fondo en la relación entre el nivel del español y el grado de precisión en el uso del artículo en dicha lengua, como hemos expuesto en la parte inicial de este apartado. Interpretamos nuestra idea del modo siguiente con el fin de alcanzar una posición desde la que sea posible comprobarla:

⁹⁸ Esta prueba abarca 39 ítems. En cada uno de ellos, los informantes eligen una de las tres opciones: el artículo definido, indefinido y su omisión, conforme a la oración propuesta en español. En esta prueba se proporcionan las traducciones de las oraciones al japonés.

⁹⁹ En su experimento, las medias de los porcentajes de aciertos son: los sujetos pertenecientes al 2º ofrecen el 45% de aciertos; los del 3º, el 49%; y los del 4º, el 54%.

A) A medida que un estudiante japonés profundiza en el conocimiento relativo a la lengua española, ¿se incrementa el grado de precisión en el uso del artículo? En caso de que esto se confirme, quisiéramos ahondar en los siguientes enfoques: ¿Qué tendencia muestran nuestros sujetos al seleccionar el uso del artículo (artículo definido, indefinido y su omisión)? ¿Qué factores, excluyendo los afectivos, han influido relevantemente en los resultados?

A su vez, para plantear materiales didácticos posteriormente, quisiéramos estudiar sobre los siguientes aspectos:

B) Posesión del conocimiento semántico y gramatical:

¿Poseen ambos conocimientos los alumnos japoneses que manejan bien el artículo en español?

C) Influencia del contexto:

¿Si se dispone de un contexto específico, los aprendientes japoneses utilizan mejor el artículo en español?

El segundo aspecto (B) ha sido ideado a partir de la estructura del capítulo 2 de la presente tesis. Con el fin de examinar los componentes del artículo en español, siguiendo a la RAE (2009) y otros estudios precedentes (Leonetti 1999a; Morimoto 2011; entre otros), hemos organizado dicho capítulo dividiéndolo en tres partes: el significado, las formas y los usos. Esto nos conduce a considerar que, para utilizar el

artículo adecuadamente, se necesita tener en cuenta los conocimientos relacionados con estas tres dimensiones del artículo¹⁰⁰. Por lo tanto, hemos aplicado esta idea a nuestro caso: examinar la posesión del conocimiento semántico (el significado) y gramatical (las formas y los usos) del artículo.

Creemos que realizar un estudio sobre este aspecto (B) y ofrecer los resultados de su análisis es significativo, porque estos resultados podrán cimentar futuras investigaciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza del español. Por ejemplo, los resultados de este análisis podrán utilizarse como referencia al investigar sobre las causas de los errores producidos por los hablantes japoneses y, asimismo, cuando se plantee la elaboración de material didáctico respecto al artículo en español para dicha población.

En cuanto al tercer aspecto (C), como hemos estudiado anteriormente (§2.1.2), la interpretación del artículo y su referente dependen del contexto en el que se encuentran los interlocutores. De este modo, sostenemos que para utilizar el artículo adecuadamente se necesita tener en cuenta el contexto, siguiendo RAE (2009: 1044), donde se manifiesta claramente la importancia de la inferencia pragmática en la interpretación de un artículo.

A pesar de apreciar la evidente importancia del contexto a la hora de producir e interpretar el artículo español, no hemos podido constatar en estudios precedentes la relación entre el efecto del contexto y el uso del artículo por parte de los estudiantes japoneses de ELE. Precisamente por eso consideramos que realizar nuestro experimento cobra significancia, ya que podría ser una contribución para este campo de investigación.

¹⁰⁰ En Larsen-Freeman (2001) se sostiene la necesidad de considerar las tres dimensiones a la hora de enseñar la gramática de una L2.

Es posible plantear numerosas formas de estudio para afrontar los temas propuestos. En nuestro caso concreto, tratamos el tema partiendo de la selección del artículo entre sus tres posibilidades: el artículo definido, indefinido y su omisión. Ofreceremos estas opciones de forma explícita en todas las preguntas con el fin de arrojar la luz sobre la tendencia de los sujetos japoneses a elegir una u otra opción.

Mediante el análisis de la relación entre el nivel de conocimientos del español de un sujeto y su opción elegida, comprobaremos la existencia de tendencias a la elección del artículo, y describiremos cómo son estas. Dicho de otro modo, comprobaremos si numerosos sujetos escogen una opción concreta con independencia de sus niveles o si una parte de los sujetos con un nivel concreto selecciona una opción concreta. Aparte de la tendencia, también quisiéramos estudiar los elementos que ejercen influencia en los resultados, como por ejemplo la construcción gramatical concreta o el tipo de sustantivos (contable o no contable).

Planteamos la recogida de datos mediante varios tipos de pruebas. Por ejemplo, una parte de nuestra prueba consiste en realizar una tarea de juicio de gramaticalidad (responder que la oración propuesta es gramatical o agramatical), y otra parte consiste en elegir una opción entre las tres alternativas del artículo conforme a la oración y el contexto proporcionados. Hemos decidido combinar varios tipos de tareas en nuestra prueba, puesto que nos posibilita analizar los resultados desde diferentes enfoques¹⁰¹ la utilización del artículo por parte de nuestros sujetos. Además, este diseño nos permite estudiar los datos obtenidos de manera comparativa entre los grupos organizados según el nivel de español. En nuestro caso, para asegurarnos una comparación bajo

¹⁰¹ Tarone (1985) y Tarone y Parrish (1988) indican que el tipo de tarea conduce a los sujetos a utilizar diferentes usos del artículo.

condiciones igualitarias en el análisis, concedemos importancia a que todos los informantes están obligados a elegir una entre las opciones ofrecidas como respuesta¹⁰².

Otra intención al proporcionar las opciones mencionadas es excluir la posibilidad de que se produzcan errores relacionados con el artículo en la prueba escrita, como la forma correspondiente al género y al número, etc. Consideramos que, para los hablantes japoneses, las mayores dificultades no radican en la forma en que se presenta el artículo, puesto que, como hemos estudiado anteriormente (§2.1.1), la regla sobre la forma del artículo es muy directa. Además, teniendo en cuenta a Mizuno (2000), que tomó esta medida previamente (excluir este tipo de errores), quisiéramos centrarnos en nuestro objeto de estudio sin preocuparnos por los errores ortográficos.

Finalmente, en esta investigación empírica hemos decidido formar un grupo de control, que está compuesto por informantes nativos de España hablantes de la lengua española. Esto nos posibilita conocer la consideración general de los nativos españoles y, a su vez, establecer un contraste entre los resultados de los participantes españoles y los japoneses. Por consiguiente, esto nos permitirá poner de relieve las características de las elecciones realizadas por los informantes japoneses.

En la fase preparatoria, se realizó otro experimento con individuos nativos españoles de estudios y edades variadas. Los resultados de este experimento previo nos hicieron darnos cuenta de la importancia de tomar en consideración los trasfondos lingüísticos de los participantes. Con el fin de obtener datos con mayor validez académica¹⁰³, en la fase definitiva se trabaja con un mayor número de participantes españoles con un conocimiento avanzado de la lengua.

¹⁰² Schachter (1974: 213) señala que un alumno puede evitar la utilización de una construcción gramatical concreta y recurrir a otro elemento lingüístico si esta le plantea dificultades.

¹⁰³ Tomamos en consideración también los estudios empíricos de Spencer (1973), Gordon y Hendrick (1997), Culbertson y Gross (2009) y Dabrowska (2010). En estos trabajos podemos observar que, en las

4.2. Diseño de las pruebas

Conforme al objetivo de esta investigación empírica, recogemos datos acerca de la IL de la lengua española que construyen los hablantes japoneses, y la analizamos centrándonos en la utilización del artículo. Para recoger los datos necesarios, elaboramos una prueba específica sobre este tema, teniendo en cuenta que el diseño del cuestionario guarda una relación profunda con la manera de analizarlo (Seliger y Shohamy 1989; Dörnyei, 2007; entre otros).

Respecto a la organización de este capítulo, en la primera parte se describen las especificaciones de la prueba elaborada, tomando el marco ofrecido por Alderson, Clapham y Wall (1995: 16-18) como referencia. La segunda y la tercera parte tratan de los datos que quisiéramos obtener mediante la encuesta. La segunda está dedicada a los datos personales que solicitamos a los informantes, mientras que en la tercera se explica el diseño de la prueba y la distribución de puntuaciones. Esta tercera parte se centra en las características de cada bloque de la prueba y no habla de los ítems individualmente. (La descripción detallada de cada ítem está expuesta en el apartado de la presentación de los resultados (cap. 5).) La parte final trata de la validación de nuestra prueba.

■ Especificaciones de la prueba

Redactamos las instrucciones en la lengua materna de los informantes¹⁰⁴. De este modo, en los cuestionarios destinados a los informantes japoneses las instrucciones

tareas de los juicios de gramaticalidad, según las oraciones propuestas, no siempre coinciden las respuestas entre los lingüistas y los no lingüistas.

¹⁰⁴ Seguimos a Alderson, Clapham y Wall (1995: 47), quienes argumentan la necesidad de proporcionar las instrucciones en la lengua materna de los examinandos.

están escritas en japonés, mientras que en los cuestionarios para los informantes españoles (grupo de control) las instrucciones están en español.

Nuestro cuestionario consiste en dos partes: en la primera parte solicitamos los datos personales. A la hora de estudiar la IL de los sujetos, consideramos que es necesario tener en cuenta las experiencias que acumulan estos individuos; la segunda parte es una prueba, que está diseñada con el fin de evaluar la competencia lingüística acerca del artículo en español por parte de los hablantes japoneses.

De este modo, los informantes comienzan escribiendo sus datos personales, y después realizan la prueba lingüística. Este diseño es favorable para los encuestados porque pueden iniciarlo desde la parte que requiere menos esfuerzo (rellenar el cuestionario sobre los datos personales) y terminarlo hacia la más ardua (responder a las preguntas que tratan el aspecto semántico y gramatical del artículo).

En cuanto a la duración de la prueba, la diseñamos con el supuesto de unos 15 o 25 minutos, por lo que el número de preguntas es reducido. No es conveniente producir cansancio en el informante, porque la condición física puede influir de manera negativa en el resultado (Bachman 1990: 163-166).

Respecto a la forma de la encuesta, decidimos realizarla por internet en lugar de en formato físico, adaptando su contenido al formato de página web. Antes de tomar esta decisión, habíamos examinado las ventajas y los inconvenientes de aplicar el formato de página web en nuestro caso particular¹⁰⁵, teniendo en cuenta las consideraciones de Ogino y Tanomura (2012: 31-33).

¹⁰⁵ Las ventajas son:

- a) los informantes las rellenan cuando tienen tiempo libre, es decir, no es necesario dedicar el tiempo de la clase de español a su realización;
- b) posibilidad de pedir la colaboración por correo electrónico y de su realización sin quedar físicamente;
- c) sin preocupaciones por perder respuestas valiosas en el transporte;

La encuesta en línea para los informantes japoneses consta de tres páginas. La primera está orientada a recoger los datos personales de los participantes, y la segunda y la tercera son para la prueba lingüística; la de los españoles, consta de dos páginas: la primera es para sus datos personales, y la segunda sirve para la prueba. Después de que un informante rellene la encuesta, se pulsa el botón de *enviar* que se sitúa al final de la página web y, entonces, nos llegan los datos. En este caso, obtenemos los datos de los informantes que completaron enteramente la encuesta, es decir, se excluyen automáticamente los de un individuo si deja de contestar en la mitad de la encuesta¹⁰⁶.

■ Factores individuales

Existen diversos factores que pueden influir en el aprendizaje de una L2. Cortés Moreno (2000: 83) expone los más decisivos que inciden en el proceso de dicho aprendizaje y señala que uno es la experiencia previa de aprendizaje en general y de otras lenguas¹⁰⁷. En nuestro cuestionario, para poder estudiar la influencia de los conocimientos de lenguas en el uso del artículo español, se solicita a los informantes que faciliten sus datos personales respecto a la experiencia lingüística.

d) entrega inmediata después de rellenarla.

Por otro lado, los inconvenientes son:

a) falta de evidencia sobre quién ha respondido realmente;

b) limitación de acceso a quienes tienen ordenador;

c) en algunos servicios de encuestas en línea, el número de preguntas es limitado y no se permite el acceso a algunas formas concretas de cuestionario como el tipo *cloze* (rellenar huecos).

(Respecto al punto c de inconvenientes, hemos solucionado los problemas mediante la utilización de un servicio de encuestas en línea que posibilitaba este tipo de cuestionario.)

Con estas consideraciones, pensamos que las ventajas superan los puntos negativos en nuestro caso.

¹⁰⁶ Se puede consultar el número de respuestas incompletas (o sea, que ha empezado a ser respondida). No podemos conocer si el informante estaba descansando en la mitad de la encuesta o si decidió dejar de rellenarla definitivamente.

¹⁰⁷ Los nueve factores expuestos son los siguientes: a) aptitud para las lenguas; b) actitud frente a la L2 y su cultura; c) experiencia previa de aprendizaje en general y de otras lenguas; d) confianza en sí mismo para aprender la L2; e) edad del aprendiente; f) motivación por la L2 y por la cultura; g) estado físico (salud, cansancio, sueño, hambre...) y psicológico (estado de ánimo); h) transferencia de la L1 a la L2; i) estrategias que emplea para aprender la L2 (Cortés Moreno 2000: 83).

En el encabezamiento de la encuesta, se aclara que la información ofrecida por esta encuesta sirve exclusivamente para la investigación académica y, asimismo, que los datos personales están protegidos rigurosamente.

A continuación, enumeraremos los datos personales que se solicitan en la encuesta. Indicamos los datos de respuesta obligatoria con el signo de asterisco (*). El sistema de control de la encuesta en línea no permite pasar a la siguiente página sin haber respondido las preguntas obligatorias. En la encuesta destinada a los informantes japoneses, la primera página corresponde a los datos personales, la segunda y la tercera son la prueba lingüística. La encuesta en sí puede consultarse en el Apéndice 1 (Encuesta en línea para informantes japoneses).

Los datos personales que se solicitan son: pertenencia* (universidad, facultad, especialidad); curso académico*; edad*; sexo*.

Los datos acerca del aprendizaje del español son: la forma de aprender español en la universidad* (como especialidad / como segunda lengua extranjera / otros (puede redactar su caso)); Horas lectivas semanales*; En caso de aprenderlo también fuera de la universidad, especifique la frecuencia, el tiempo y forma de dar clase (puede redactar su caso); En caso de que recibiera clase de español antes de entrar a la universidad, ¿en qué etapa educativa? (educación infantil / educación primaria / educación secundaria / bachillerato / otros (puede redactar su caso)); En este caso, ¿qué edad tenía cuando empezó a aprender español?

La encuesta recoge también los datos respecto a la experiencia en el extranjero (tiempo y objetivo de la estancia, y los países) y el conocimiento de otras lenguas (idioma y nivel). Asimismo, hemos preguntado a los sujetos si, al elegir un artículo en

español, tienen en cuenta el artículo en inglés, la partícula en japonés, o algún conocimiento de otra lengua.

Expondremos los datos obtenidos en esta parte del cuestionario en el capítulo de Informantes (§4.5).

■ Estructura de la prueba

En este apartado, se describe la estructura de la prueba que hemos elaborado. Puede consultarse nuestro cuestionario en el Apéndice 1 (Encuesta en línea para informantes japoneses) y en el Apéndice 2 (Encuesta en línea para informantes españoles). En cuanto a la selección de las preguntas y el criterio de la evaluación, se hallan expuestos en el capítulo dedicado al análisis de los datos obtenidos (§5.2. Análisis de errores e IL de nuestros sujetos según cada ítem).

Nuestra prueba consta de cuatro bloques:

- Prueba de semántica (bloque 1);
- Pruebas de gramática (bloque 2);
- Pruebas de semántica y gramática centradas en el uso genérico del artículo (bloque 3);
- Pruebas de semántica y gramática (forma integrada) en un contexto específico (bloque 4).

Como hemos comentado anteriormente, esta encuesta se realiza en línea en forma de página web. En la destinada a los participantes españoles, los cuatro bloques se sitúan en una misma página, y en la orientada a los sujetos japoneses, los bloques 1, 2

y 3 están en la misma página, y el bloque 4 está en la página siguiente. En la página inferior de todas las preguntas, se dispone de un botón de *continuar*. En caso de que existan ítems en los que el sujeto no ha marcado sus respuestas, al pulsar el botón de *continuar* se indican las preguntas que no han contestado con un mensaje que señala la necesidad de contestar estos ítems para pasar a la siguiente página.

☐Bloque 1: Prueba de semántica del artículo

Este bloque tiene como objetivo comprobar si el sujeto posee el conocimiento semántico del artículo en español, y en él se examina si el sujeto es capaz de expresar la diferencia semántica entre las tres alternativas: el artículo definido, indefinido y su omisión.

Consideramos que los resultados de este bloque son relevantes, puesto que las respuestas de nuestros sujetos nos ayudan a reflexionar sobre las causas de la producción de errores: si se han equivocado por casualidad (por cansancio y otras causas); si se equivocan siempre porque se establece una correspondencia errónea entre la forma y el significado (por ejemplo, si se aplican los conocimientos del artículo en inglés a los casos del artículo en español); o si se equivocan por no poder encontrar la información necesaria aunque se establezca una correspondencia adecuada entre la forma y el significado.

Respecto a la manera de evaluar esta capacidad, imaginamos que sería posible facilitar que el informante exprese la diferenciación entre los casos mencionados si proporcionamos una situación concreta. Por lo tanto, se solicita al sujeto que explique la diferencia semántica de las siguientes frases: *¿tienes paraguas?* *¿tienes un paraguas?* y *¿tienes el paraguas?*

Para responder a esta pregunta, el sujeto que produce un texto breve en español o japonés, y en las instrucciones del mismo hemos concretado explícitamente los puntos que necesita incluir en la redacción (Alderson, Clapham y Wall 1995: 57-59).

Esta forma de recoger datos nos permite evaluar lo que un sujeto conoce conscientemente (no de manera intuitiva) y, asimismo, se evita la posibilidad de que nosotros orientemos los resultados hacia una idea concreta.

El criterio de calificación de las respuestas está expuesto tras la explicación de los cuatro bloques, en el apartado titulado Distribución de puntuaciones.

☐ Bloque 2: Pruebas de gramática del artículo

El segundo bloque se centra en la posesión del conocimiento sobre la restricción sintáctica del artículo, y para estudiarla se plantea una tarea de juicio de gramaticalidad: los informantes juzgan si las oraciones propuestas son gramaticales o agramaticales.

Con el fin de comprobar si existen tendencias al acierto o al error, se propone al informante que juzgue los tres casos alternativos del artículo, por ejemplo: el primer grupo de preguntas son: 1-a: *Hay mesas*, 1-b: *Hay una mesa*, 1-c: *Hay la mesa*; para que los informantes presten atención a cada oración, se diseña de manera que tengan que marcar una de las dos casillas (*correcto* o *incorrecto*) que se ofrecen en cada oración. A su vez, quisiéramos estudiar la influencia del tipo de nombres en la elección del artículo por parte de los sujetos. Por lo tanto, algunas oraciones están construidas con un nombre contable, y otras con un nombre no contable.

Hemos preparado ocho grupos de preguntas, que suman un total de 24 ítems. Para poder establecer una comparación entre los resultados de este bloque y los del

bloque 4, determinamos que el número de ítems fuera similar (en el bloque 4, se dispone de 26 ítems en total).

Para los informantes japoneses, proporcionamos las palabras correspondientes en su idioma, aun así, como señala Chaudron (1983), reconocemos que juzgar la gramaticalidad de una oración en poco tiempo es una tarea muy complicada. Además, somos conscientes de que desvincular una oración de un contexto real es sumamente difícil.

Por otro lado, para despertar la curiosidad de los informantes japoneses, algunos nombres propios que aparecen en este bloque son los de los personajes del texto del bloque 4 (se trata de una serie de animación conocida en Japón). De este modo, intentamos motivar a los informantes a realizar la tarea.

☐ Bloque 3: Pruebas de semántica y gramática centradas en el uso genérico del artículo

En este bloque se examina si un sujeto es capaz de identificar si la oración propuesta es gramatical y, además, puede recibir una interpretación genérica.

Hemos diseñado las preguntas del bloque 3 distinguiéndolas de las del bloque 2 (juicio de gramaticalidad) por la necesidad de proporcionar instrucciones específicas. En las instrucciones de este bloque, se solicita al sujeto que elija las oraciones adecuadas entre seis oraciones propuestas, y que preste atención a que las elegidas sean semántica y gramaticalmente correctas.

Hemos decidido que en esta prueba se incluyan oraciones agramaticales, en las que se sitúa un SN escueto en la posición de sujeto preverbal, como **Tomate es rojo*, para comprobar si los sujetos japoneses reconocen la agramaticalidad de este tipo de

oraciones. Se supone que numerosos sujetos las considerarían como oraciones adecuadas porque en la lengua japonesa un SN escueto posee capacidad referencial.

A la hora de seleccionar el tema de las oraciones, tomamos en consideración un sustantivo contable que conociera un sujeto japonés del nivel elemental, y hemos decidido que las oraciones propuestas serían variaciones de *los tomates son rojos*. De este modo, se evalúan las siguientes seis oraciones: **tomate es rojo*, **tomates son rojos*, *un tomate es rojo*, *unos tomates son rojos*, *el tomate es rojo* y *los tomates son rojos*.

Las tareas de los bloques 2 y 3 son prácticamente similares, sin embargo, en el bloque 2 el sujeto examina si cada oración es gramatical o agramatical, mientras que en el bloque 3 selecciona las oraciones que cree que son adecuadas siguiendo las instrucciones. Este cambio de la forma de realizar la tarea puede resultar favorable para los informantes, ya que evitan el aburrimiento de repetir las mismas tareas.

□ Bloque 4: Pruebas de semántica y gramática (forma integrada) del artículo en un contexto específico

En el último bloque se otorga importancia a la capacidad de integrar todos los conocimientos que posee un sujeto en un contexto específico proporcionado por el texto que hemos redactado. Dicho de otro modo, las pruebas de este bloque exigen la posesión del conocimiento semántico y gramatical y, además, se necesita la capacidad desarrollada de aplicar estos conocimientos al contexto ofrecido por el texto.

La tarea consiste en que, cada vez que aparece un sustantivo, los informantes seleccionan la respuesta más adecuada para el texto entre las tres alternativas (el artículo definido, indefinido y su omisión), y ofrecemos a los informantes japoneses el texto traducido a su idioma.

En cuanto a la elaboración del texto, consideramos que el tema es crucial para la realización de esta tarea. Necesitábamos algún tema con el que los sujetos japoneses estuvieran familiarizados profundamente. Por este motivo, seleccionamos un programa de animación de origen japonés, Doraemon, que es una serie muy conocida por toda la población nipona.

Después, redactamos un texto con 26 ítems en total, entre los que se incluyen algunos usos del artículo como los que se trataban en el bloque 2. Hemos diseñado este bloque para establecer una comparación posterior con los resultados de los bloques anteriores.

El texto que hemos elaborado está expuesto con una división en tres partes, debido a que era necesario colocar un conjunto de casillas donde el informante marcara las correspondientes. Con esta presentación del texto y las casillas de los ítems, los informantes pueden leer el contenido y marcar las respuestas de forma paralela.

☐ Distribución de puntuaciones

Ofrecemos una explicación sobre el sistema de distribución de puntuaciones que se emplea en nuestra prueba. La prueba consta de cuatro bloques, como acabamos de explicar. En las preguntas de los bloques 2, 3 y 4, calificamos cada acierto con un valor de un punto.

A diferencia de estos, el bloque 1, que se centra en la semántica del artículo, requería una respuesta descriptiva. En este bloque evaluamos la capacidad de explicar la diferencia semántica entre las tres oraciones, bien por el aspecto gramatical, bien por el aspecto pragmático, o bien por la combinación de estos aspectos (para una explicación más detallada, véase §5.2.1). En nuestro caso concreto, no se concede importancia al

tipo de respuesta, sino al esfuerzo de establecer la diferenciación contrastando los tres casos.

Se determina la puntuación del bloque 1 según los siguientes criterios:

- a) Cuando el sujeto expresa claramente la diferencia entre las tres oraciones, y además la interpretación es correcta, calificamos 2 puntos;
- b) Cuando el sujeto no expresa claramente la diferencia entre las tres opciones o incluye una interpretación no admisible; y en el caso de que el sujeto explique la diferencia de solo dos casos o mencione un único rasgo distintivo, otorgamos 1 punto;
- c) Cuando el sujeto escribe explícitamente “no lo sé”, registramos 0 puntos.

Por otro lado, se ha tomado la medida especial de excluir dos preguntas concretas (ítem 3-b del bloque 2; ítem 22 del bloque 4) del resultado total debido a la discrepancia relevante que se presenta en el grupo de control. Las circunstancias detalladas y los datos obtenidos por estos ítems están incluidos en el informe, que se puede consultar en la parte correspondiente a cada ítem.

■ Validación de la prueba

Existen numerosos estudios relacionados con la validación de exámenes de idiomas, y en ellos se señalan varias maneras de evaluar la validez de estos exámenes.

Según Bachman (1990: 163-166), el resultado de una prueba de lenguas viene determinado por cuatro factores: la competencia lingüística comunicativa, el diseño de la prueba, las características personales (sexo, trasfondo étnico, estilo cognitivo,

conocimientos previos, etc.), y otros factores (las condiciones físicas y psicológicas, el medio ambiente, etc.). Basándonos en esta idea, quisiéramos centrar la atención en dos ideas, validez y fiabilidad, organizándolas en dos apartados correspondientes, para validar nuestra prueba.

La primera parte trata de la validez del contenido de nuestra prueba, y comprobaremos si esta evalúa adecuadamente la competencia lingüística relacionada con el uso del artículo en español por parte de los hablantes japoneses: cuanto mayores son los resultados relacionados con la competencia lingüística, el examen consigue mayor validez.

En el apartado de la fiabilidad, hablamos de minimizar los efectos no deseados que tiene su origen en el diseño de la prueba y otros factores. Se considera generalmente que el diseño de la prueba y otros factores pueden dar lugar a errores en el método de la prueba (Bachman 1990: 166).

El factor restante, las características personales, también influye en el resultado de la prueba, por consiguiente, hemos incluido en el cuestionario preguntas que sirven para obtener información personal. Sin embargo, no profundizaremos sobre este factor en el presente apartado, porque, como indica Bachman (*ibid.*), el factor personal no causa errores en el método de la prueba.

□ Validez de la prueba

El concepto y la definición de la validez no son simples¹⁰⁸. En estudios precedentes encontramos varios tipos de validez, sin embargo, en realidad son diferentes maneras de evaluarla, como señala Bachman (1990: 25).

En nuestro caso concreto, la mayor preocupación proviene de la validez del contenido¹⁰⁹ (Oller 1979; Bachman 1990; Alderson, Clapham y Wall, 1995; entre otros), puesto que nos interesa saber si nuestra prueba evalúa adecuadamente la competencia lingüística relacionada con el uso del artículo en español por parte de los hablantes japoneses.

Para evaluar esta validez, Alderson, Clapham y Wall, (1995: 173-176, 193) ofrecen unos métodos concretos. Entre varios procedimientos propuestos, aceptamos uno que consiste en recoger opiniones de expertos y de personas que podemos considerar de confianza.

De este modo, hemos consultado sobre el contenido de nuestra prueba con dos expertas en gramática española, tres profesoras japonesas de ELE que imparten clases de español en universidades japonesas, tres profesores nativos de ELE (diplomados con máster en ELE, con experiencia docente) y una hablante japonesa que aprende español mediante inmersión lingüística y que no está incluida en nuestro grupo de estudio¹¹⁰.

¹⁰⁸ Algunos estudiosos entienden que el concepto de la validez es inclusivo. Y, por otro lado, American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (2014: 14) y Educacional Testing Service (2015: 15) sostienen que la validez es un concepto unitario.

¹⁰⁹ En este contexto, la expresión *el contenido de la prueba* se refiere al tema, el vocabulario, la presentación de los bloques, las tareas o las preguntas del examen (American Educational Research Association y otros 2014: 14).

¹¹⁰ Se agradecen profunda e inmensamente a estas personas sus opiniones relevantes y sinceras. Hemos intentado reflejar sus opiniones en nuestra prueba en la medida de lo posible. Sin embargo, nosotros asumimos totalmente la responsabilidad de los errores que pudieran darse en este trabajo.

Tras tener en cuenta las opiniones ofrecidas por dichos colaboradores, hemos consultado una última vez con las expertas en gramática española.

Al consultar el contenido de la prueba con las profesoras japonesas, nos han facilitado acceso a información sobre la situación real y la competencia lingüística de los estudiantes universitarios japoneses de ELE, que nos ha sido útil para poder prever su nivel en la prueba.

☐ Fiabilidad de la prueba

Según Bachman y Palmer (1996: 19-20, 38), la fiabilidad está estrechamente relacionada con la recogida de datos. Por ejemplo, si un alumno un día consigue una nota alta y otro día obtiene una nota baja, se considera que la prueba no ha funcionado como indicador de la competencia del alumno (Bachman 1990: 24, 160).

Como señala Bachman (1990: 163-166), el resultado de una prueba puede verse afectado por varios factores independientes de la competencia lingüística, como problemas de salud, cansancio, ansiedad, falta de interés o motivación, etc.

Estos factores son imprevisibles, no obstante, es importante intentar minimizar las influencias no deseadas. En nuestro caso, con el propósito de reducir la ansiedad, en el encabezamiento del cuestionario hemos explicitado que los datos ofrecidos sirven exclusivamente para nuestra investigación. Con esta aclaración, esperamos que los sujetos no se preocupen por obtener puntuaciones bajas.

Asimismo, con la intención de minimizar el aburrimiento de los informantes, hemos seleccionado un tema que podría llamar su atención en el bloque 4 (el texto trata de un programa de animación japonés) y, además, en las oraciones del bloque 2 hemos

utilizado los nombres de los personajes que aparecen en el bloque 4, como hemos comentado anteriormente.

4.3. Método de análisis

En este trabajo, se emplean varios procedimientos para analizar detalladamente los datos obtenidos. Mediante los métodos estadísticos, como la prueba t-Student (§5.1) o el coeficiente de correlación de Pearson (§5.3), se examinan relaciones concretas entre dos conjuntos de datos. También se utilizan otros métodos de análisis, como el de porcentajes de aciertos, para profundizar en los resultados de la prueba según cada ítem.

Este apartado comienza con una explicación de los métodos estadísticos antes mencionados, y posteriormente se tratan los métodos y procedimientos concernientes al análisis de los ítems de nuestra prueba.

■ Métodos utilizados para el análisis estadístico

Para empezar a exponer los resultados de la prueba realizada, se describen las características de los datos obtenidos de manera estadística, tomando Alderson, Clapham y Wall (1995: 199) como referencia (§5.1). Asimismo, basándonos en la idea de inferencia estadística (Guilford y Fruchter 1984; Bachman 2004; Ishikawa, Maeda y Yamazaki 2010; entre otros), se pretende inducir a través de los datos obtenidos las características de la población más allá de las muestras que hemos manejado, esto es, aplicar nuestros resultados a todos los estudiantes japoneses que aprenden la lengua española.

Uno de los métodos empleados para analizar los datos es la prueba t-Student (§5.1), que nos posibilita conocer si la diferencia entre dos grupos es significativamente grande.

Para realizar la prueba t-Student, se necesitan cumplir los siguientes requisitos¹¹¹ (Bachman 2004: 236-237):

- 1- Normalidad: los dos conjuntos siguen la distribución normal respectivamente;
- 2- Homocedasticidad: los dos conjuntos muestran igualdad de varianza;
- 3- Independencia: los datos deben ser independientes entre ellos.

Para el primer requisito, se examina la normalidad mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Respecto al segundo requisito, se asegura la igualdad de varianza mediante la realización de la prueba F de Fisher. Por último, nuestros datos satisfacen el tercer requisito, debido a que cada puntuación es obtenida por distintos individuos. Cuando se realiza la prueba t-Student, se ofrecen los resultados de estas pruebas para mostrar el cumplimiento de los primeros dos requisitos.

Además de la prueba t-Student, utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson (§5.3), cuyo cálculo ofrece un valor que sirve para evaluar el grado de relación entre dos variables (Guilford y Fruchter 1984: 69). Al interpretar su resultado, se expresa el grado de correlación como *baja, moderada, alta, positiva o negativa*

¹¹¹ Se considera que la prueba t-Student posee robustez por violaciones de las premisas (Bachman 2004: 236; entre otros). No obstante, en este trabajo, consideramos que es importante comprobar el cumplimiento de estas condiciones.

(Bachman 2004: 84). Una correlación positiva significa que a medida que aumenta una variable, se incrementa también otra de forma lineal.

Para aplicar este método a nuestros datos, es necesario satisfacer una serie de condiciones previas (*ibíd.*: 85):

- 1- La relación entre dos variables es lineal;
- 2- Ambas variables son cuantitativas (escala de intervalo);
- 3- Ambas variables siguen la distribución normal.

Nuestros datos son las puntuaciones obtenidas mediante una prueba lingüística, por lo tanto, cumplen las dos primeras condiciones sin problema. Respecto a la tercera, comprobaremos si cada uno de dos conjuntos de datos muestra una distribución normal cuando se emplea este método¹¹².

Los resultados de todos los métodos estadísticos que presentamos en este trabajo se han calculado mediante el programa R (versión 3.3.1).

■ Métodos utilizados para el análisis de ítems

En este trabajo hemos optado por emplear tres métodos de análisis de ítems entre los existentes: dos de ellos son considerados como tradicionales, y se denominan de *coeficiente de dificultad* y de *índice de discriminación*; y otro está basado en parte de

¹¹² Hemos comprobado que los dos conjuntos de datos satisfacen los requisitos de necesario cumplimiento (§4.3). Especificamos los resultados de la premisa que establece que las dos variables siguen la distribución normal, mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov.

		B2 (n = 54)	B4 (n = 54)
K-S	Valor <i>D</i>	0,145	0,139
	Valor <i>p</i>	0,209	0,251

**p* < .05 (No distribución normal)

la *teoría de respuesta al ítem* (Alderson, Clapham y Wall 1995: 89-92; el nombre de la teoría traducido de Alderson, Clapham y Wall 1998: 80).

En lo que respecta al método de análisis de coeficiente de dificultad, éste se centra en la proporción de alumnos que han elegido la respuesta acertada (Alderson, Clapham y Wall 1995; Bachman 2004; entre otros). Por ejemplo, cuando la mitad de los alumnos acierta, la dificultad es del 50% (o simplemente se indica el valor: 0,5). En el caso de que se presente una pregunta muy difícil para obtener la respuesta correcta y acierten solo 5 de 100 alumnos, la dificultad es del 5% (0,05). En este trabajo, utilizamos el formato del porcentaje y lo llamamos *porcentaje de aciertos*.

Por otro lado, el método de análisis de índice de discriminación pone el foco en la diferencia entre los resultados obtenidos por distintos grupos de alumnos organizados según su nivel de competencia (Alderson, Clapham y Wall 1995: 81-82). Cuando un examinador pretende distinguir entre alumnos según distintos niveles de competencia, se necesitan los ítems que presentan índices elevados. Por lo tanto, si un ítem muestra un índice reducido, se planteará su modificación o eliminación, contribuyendo con ello a la elaboración de un examen que concuerde con su objetivo (*ibíd.*: 81).

En cuanto a la forma de calcularlo, primero, se divide a los examinandos en tres grupos según el criterio de las calificaciones finales obtenidas: calificaciones altas, medias y bajas. A continuación, en cada ítem se compara el número de personas que han acertado entre el grupo de notas altas y el de notas bajas. Por ejemplo, si el mejor grupo cuenta con 10 miembros y aciertan los 10 de 10, $10 / 10 = 1$; por otro lado, si en el grupo con notas bajas aciertan 3 de 10 personas, $3 / 10 = 0,3$. En este caso, el índice resultante sería $1 - 0,3 = 0,7$.

El valor máximo del índice es +1 y el mínimo es -1. En el caso de que los miembros del grupo de notas bajas acierten más que los del grupo de notas altas, presenta un valor menor que cero (Alderson, Clapham y Wall 1995: 81-82; Bachman 2004: 127-128; entre otros). En Alderson, Clapham y Wall (1995: 82), se considera como índice adecuado el que muestra un valor igual o superior a 0,4. En resumen, el índice de discriminación atiende a la diferencia del número de personas que han acertado las preguntas entre los grupos de calificación alta y baja.

Este índice representa la información objetiva sobre la distribución de los examinandos que han realizado una prueba. De este modo, consideramos que podemos utilizar el aspecto informativo de la distribución de sujetos, desvinculándolo de la idea de modificar o eliminar las preguntas que muestran un índice reducido, ya que nuestro objetivo no es elaborar un examen que distinga a los alumnos por niveles de competencia, sino conocer la tendencia respecto a la selección del artículo por parte de los estudiantes japoneses. Subrayamos que, para nosotros, todos los datos recogidos son significativos y estimables, independiente de que el índice presente un valor alto o bajo.

El índice de discriminación, como su propio nombre indica, está muy ligado al concepto de *discriminación*. Como en este trabajo proponemos un uso diferente del habitual para él, hemos decidido renombrarlo como *índice de distribución*, conservando el procedimiento matemático para obtenerlo igual que en el índice de discriminación.

En este trabajo, mencionaremos este índice en los casos que consideremos que es significativo para el análisis de nuestros datos, concretamente cuando presente un valor muy elevado o reducido. Concedemos también importancia al índice reducido, con un valor en torno a cero, ya que significa que los sujetos que acertaron están dispersos en varios grupos, lo que es una información valiosa para nosotros.

Además de estos tipos de análisis, empleamos también un método ligeramente adaptado, una parte de la *teoría de respuesta al ítem*¹¹³ (Alderson, Clapham y Wall 1995: 89-92). Básicamente, nuestro método consiste en comparar el porcentaje de ocasiones en que los sujetos han escogido cada opción. En otras palabras, estudiamos el número de sujetos que eligieron cada opción y su proporción correspondiente, y los comparamos entre una serie de grupos que formamos previamente. De este modo, podemos examinar la relación entre la opción seleccionada como respuesta y el nivel de competencia lingüística.

Respecto a la formación de los grupos con los que vamos a trabajar en los análisis, los organizamos de dos maneras: la primera de ellas divide a los sujetos en tres grupos empleando el criterio de la puntuación obtenida, y la segunda, en cinco grupos con el criterio de la procedencia académica. Por conveniencia, el análisis de la clasificación en tres grupos recibe el nombre de *Análisis A*, y el de cinco grupos, *Análisis B*.

Es necesario establecer también esta segunda división en cinco grupos porque existe una influencia relevante de la variante de procedencia académica en el resultado, es decir, se acierta con mayor probabilidad en el caso de que se haya tratado el tema en la clase de la universidad. De hecho, en algunas preguntas concretas, solo los miembros de universidad aciertan con un porcentaje muy elevado, como se puede observar a lo largo del capítulo siguiente (cap. 5). A continuación, ofrecemos una explicación detallada sobre los procedimientos y la clasificación en grupos.

¹¹³ En la teoría de respuesta al ítem, se recogen y procesan una gran cantidad de datos de cada ítem para cumplir su finalidad. Está diseñada para conseguir los resultados independientemente de las características de los examinandos y de la prueba (Alderson, Clapham y Wall 1995: 89-92).

Para realizar la primera clasificación (Análisis A), utilizamos el criterio de la puntuación obtenida y formamos tres grupos: Puntuación total alta (PTA), Puntuación total intermedia (PTInt) y Puntuación total baja (PTB). En este procedimiento, la puntuación obtenida se refiere a la suma de puntuaciones de los bloques 2 y 4. Descontamos los puntos obtenidos de los bloques 1 y 3 porque existe una mayor posibilidad de que no reflejen adecuadamente el conocimiento que poseen los sujetos (la motivación para esta decisión y los análisis detallados de estos bloques pueden consultarse en §5.2.1 y §5.2.3).

Al establecer los tres grupos (PTA, PTInt y PTB), es importante igualar el número de componentes. Como el número total de los sujetos es 54, cada grupo está formado por 18 sujetos. Cuando varios sujetos han obtenido las mismas puntuaciones en la suma total, nos fijamos en el resultado del bloque 4, porque la dificultad 4 de este es más elevada que la del bloque 2 (en el bloque 4, el sujeto elige una respuesta entre tres opciones, mientras que en el bloque 2, entre dos opciones). Si obtienen las mismas puntuaciones en los bloques 2 y 4, tomamos la respuesta del bloque 1 (descripción semántica) como referencia.

En lo concerniente a la segunda clasificación (Análisis B), establecemos cinco grupos, aunque el número de sus miembros sea reducido. El criterio que empleamos para esta división es la procedencia académica, es decir, los organizamos según las universidades a las que pertenecen los sujetos (salvo en un caso que se explica a continuación).

Acerca de la composición de estos grupos, el número de sujetos que provienen de Filología Hispánica es 33. Estos pertenecen a dos universidades distintas, sin embargo, si formamos dos grupos que correspondan a estas universidades de

procedencia se produce una desproporción grave en el número de integrantes: un grupo mayoritario de 30 componentes y otro de 3.

Como solución a este desequilibrio, se considera a todos ellos como un conjunto de sujetos de Filología Hispánica sin distinción entre las procedencias universitarias y, dentro de él, se forman dos grupos siguiendo el criterio de puntuaciones obtenidas (de los bloques 2 y 4, como ya hemos explicado en este mismo apartado). Estos dos grupos serían el de Filología Hispánica con puntuaciones altas (FH-PA) y el de Filología Hispánica con puntuaciones bajas (FH-PB).

Como existen varias personas con las mismas puntuaciones, se concede preferencia a la puntuación obtenida del bloque 4 y se otorga mayor importancia a los aciertos de algunos ítems (concretamente la primera y la última pregunta del mismo bloque), porque acertar estas preguntas es fundamental para poder considerar que un sujeto posee una competencia de nivel avanzado (para un análisis detallado de estas preguntas, véase §5.2).

Por otro lado, el número de sujetos que cursan lengua española en carreras distintas a Filología Hispánica es 21. Estos sujetos proceden de tres universidades, y casualmente cada universidad cuenta con siete integrantes, por ello, establecemos estos tres grupos. Teniendo en cuenta la formación universitaria, hemos denominado los tres grupos resultantes, Español e inglés como primeras lenguas extranjeras (Esp-Ing), Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera (Mix-EspL2) y Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera (FIng-EspL2). Esta división es la misma que hemos realizado en el apartado anterior, donde se ofrecía la información personal de los sujetos (§4.4).

En estas dos clasificaciones — la de tres grupos siguiendo el criterio de la puntuación obtenida (Análisis A) y la de cinco grupos empleando el criterio de la procedencia académica (Análisis B) — los integrantes no son exactamente los mismos, aunque en el mejor grupo de cada una de las dos clasificaciones la mayoría de los componentes se repite.

Tanto en el análisis A como en el análisis B, para obtener los datos necesarios, utilizamos el procedimiento matemático del porcentaje de aciertos que ya hemos explicado en este apartado. Tras calcularlo, presentamos los datos correspondientes a cada clasificación en tablas. A partir de las cifras de estas tablas, elaboramos representaciones visuales mediante gráficos de barras para facilitar la interpretación de los resultados.

En el gráfico de barras, la ubicación de los grupos que hemos formado sigue la propuesta de la *teoría de respuesta al ítem*, según la cual los niveles de competencia altos se sitúan a la derecha en el eje horizontal (Alderson, Clapham y Wall 1995: 89-92).

En el gráfico del análisis A (clasificación en tres grupos), colocamos los grupos en el eje horizontal en orden descendiente de puntuaciones de derecha a izquierda, (derecha: PTA; centro: PTInt; e izquierda: PTB). Por otro lado, en el gráfico del análisis B (clasificación en cinco grupos) se sitúan de derecha a izquierda según la media de horas lectivas en el siguiente orden decreciente: FH-PA, FH-PB, Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2. En el caso de los dos grupos de Filología Hispánica, aplicamos la misma lógica que el análisis A y se coloca FH-PA a la derecha.

Además de analizar los datos según los métodos que ya hemos presentado, en los bloques 2 y 3 ofrecemos también los resultados del análisis de combinaciones. Este análisis consiste en estudiar las posibles combinaciones de aciertos en función del

número de personas correspondiente a cada caso, con el objetivo de averiguar si existe alguna tendencia en las respuestas por parte de los sujetos.

En el apartado dedicado a este análisis, se informa del número de personas que acertó las tres preguntas, del que no acertó ninguna, etc., y del porcentaje que esos resultados suponen sobre el total de participantes de la prueba. Respecto a la interpretación de estos datos, si existen numerosos sujetos que han acertado las tres preguntas, podemos comprender que estos poseen el conocimiento relativo al tema sobre el que les estamos evaluando. Por el contrario, si observamos que un porcentaje elevado de los sujetos no ha acertado ninguna de las tres preguntas, interpretamos que la construcción gramatical que proponemos les causa dificultades. Prestaremos especial atención no solo a los aciertos, sino también a las frecuencias de aquellas combinaciones de respuestas en las que los sujetos muestren una tendencia común.

Ofrecemos un ejemplo para ilustrar este tipo de análisis. El primer grupo de preguntas del bloque 2 consta de tres preguntas: 1-a, 1-b y 1-c. Un sujeto responde estas tres preguntas, y puede que acierte las tres, dos de las tres, una de las tres o puede que no haya acertado ninguna. Como son tres preguntas, existe un total de ocho combinaciones distintas de aciertos: siete combinaciones entre *a*, *b* y *c* (posibles combinaciones de aciertos: *abc*, *ab*, *ac*, *bc*, *a*, *b*, *c*), y otra en la que no se acierta ninguna de las tres preguntas.

En la exposición de los resultados, recogemos el número de sujetos que corresponde a cada combinación y los presentamos en una tabla, así como con un gráfico de sectores. La tabla recoge también los porcentajes correspondientes al número de personas que acierta cada combinación. A partir de las cifras de la tabla, se hace un redondeo y se elabora la representación gráfica mediante sectores. Tanto en la tabla

como en el gráfico, utilizaremos unos signos para simplificar la exposición de los datos, por ejemplo, 3 (a+b+c) se refiere a *aparecen tres preguntas acertadas y son las preguntas a, b y c*. Del mismo modo, 2 (a+b) se refiere a que *aparecen dos preguntas acertadas que son las preguntas a y b*, y 1 (c), *aparece una pregunta acertada y es la pregunta c*.

A modo de resumen de todos estos procedimientos y valores, con *el porcentaje de aciertos* podemos conocer la proporción de los individuos que han escogido la respuesta adecuada; *el índice de distribución* nos señala la distribución de los sujetos que han acertado la pregunta: si los sujetos que han acertado están concentrados en un nivel concreto o se sitúan de modo disperso sin distinción de nivel de competencia lingüística; en los análisis A y B se observa el carácter diferenciador entre los tres grupos formados según la puntuación obtenida (PTA, PTInt y PTB) y entre los cinco grupos con otros factores como horas lectivas (FH-PA, FH-PB, Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2); y, por último, en el análisis de combinaciones se esclarecen las tendencias de los sujetos al elegir entre las opciones de respuesta que se les proponían.

4.4. Recogida de los datos

■ Plazo de entrega

Para los informantes japoneses, el plazo para la recogida de los datos tuvo lugar durante dos meses, desde el 24 de noviembre de 2015 hasta el 21 de enero de 2016. Por otra parte, respecto a los informantes españoles, recibimos las respuestas durante 14 días, desde el 4 hasta el 18 de abril de 2016.

■ Forma de la encuesta

Adaptamos la encuesta elaborada a formato de página web para que los informantes pudieran rellenarla y enviarla por internet¹¹⁴, como hemos explicado anteriormente (§4.2).

■ Objeto del estudio

Nuestra investigación comprende los siguientes informantes:

- Informantes japoneses: 54 estudiantes japoneses que aprenden la lengua española en universidades japonesas
- Informantes españoles (grupo de control): 93 nativos españoles que recibieron una enseñanza superior

¹¹⁴ Para esta labor, hemos utilizado un servicio de encuestas en línea.

Respecto al procedimiento, los informantes entran en nuestra página mediante el enlace que les indicamos. Después de rellenar la encuesta, al pulsar el botón de *enviar*, las respuestas nos llegan directamente. Además de las respuestas otorgadas por el informante, podemos conocer la hora a la que comenzó la encuesta, la hora a la que nos la envió, el tiempo que tardó en rellenarla, el país en el que la realizó, etc.

Los sujetos de nuestro experimento son estudiantes con edades comprendidas entre los 19 y los 22 años¹¹⁵ que aprenden español en universidades japonesas, como vamos a presentar en el siguiente subcapítulo (§4.5).

Además de los sujetos japoneses, utilizamos un mayor número de participantes nativos españoles como grupo de control. Hemos exigido un nivel académico que justifique un conocimiento avanzado de la lengua con el propósito de elevar el grado de fiabilidad en los datos recogidos.

4.5. Informantes

■ Informantes japoneses

Recibimos las respuestas válidas de 54 estudiantes japoneses¹¹⁶, todos ellos pertenecientes a universidades japonesas.

Respecto a la carrera de procedencia, en el momento de la prueba 33 sujetos cursaban Filología Hispánica y aprendían español como primera lengua extranjera. Entre estos, 30 pertenecen a Kansai Gaidai University, y tres sujetos, a Seisen University.

Por otro lado, 21 sujetos no cursaban la carrera de Filología Hispánica, y estudiaban lengua española desde otras especialidades en tres universidades distintas. Siete de ellos la aprendían en Dokkyo University, donde existe una carrera en la que se imparten español e inglés el mismo número de horas, considerando ambas como

¹¹⁵ Desde el punto de vista biológico, Lenneberg (1967: 158) señala que, después del comienzo de la pubertad, el nivel de L2 aprendido normalmente no alcanza el nivel de un nativo.

¹¹⁶ Tuvimos que excluir a tres informantes por la inadecuación de sus perfiles.

primeras lenguas extranjeras. Otros siete se especializaban en Filología Inglesa en Meiji Gakuin University, y los últimos siete estudiaban especialidades distintas en Sophia University: Estudios Ingleses, Derecho y Educación. En las dos últimas, los informantes aprendían español como segunda lengua extranjera¹¹⁷.

Formamos dos grupos siguiendo los criterios de especialidad académica y horas lectivas. El primer grupo es de Filología Hispánica, que denominaremos grupo FH, compuesto por 33 sujetos (8 masculinos y 26 femeninos); el segundo grupo consiste en los miembros que provienen de carreras diferentes de Filología Hispánica, al que llamaremos grupo Otras carreras, o grupo OC para abreviar, y que consta de 21 sujetos (4 masculinos y 17 femeninos).

El segundo grupo (OC) es menos homogéneo que el primero (FH). Algunos integrantes de OC se especializaban en español e inglés como primeras lenguas extranjeras y contaban con más horas lectivas que los estudiantes japoneses que aprendían español como segunda lengua extranjera, aunque el promedio de horas semanales de español es menor que el de los alumnos de Filología Hispánica. Por esta razón, los clasificamos en el segundo grupo.

El cuadro siguiente recoge los datos personales sobre sexo y edad de los sujetos japoneses de los grupos FH y OC. Como se puede observar, en ambos grupos la mayoría de los participantes japoneses son femeninos (FH: 76%; OC: 81%). Por otro lado, la edad de sus integrantes oscilaba entre los 19 y los 22 años.

¹¹⁷ Se agradece sincera y profundamente a las profesoras Hiroko Omori, Sae Ochiai y Atsuko Wasa por sus valiosas colaboraciones. Informaron y solicitaron reiteradamente a los estudiantes que realizaran nuestra encuesta. Conseguir un número suficiente de respuestas fue un trabajo realmente costoso.

Información de los participantes japoneses (número, sexo y edad)

Grupo	Número	Sexo		Edad	Promedio de la edad
		Número de participantes masculinos	Número de participantes femeninos		
FH	33	8 (24,24%)	25 (75,76%)	19-22	20,45
OC	21	4 (19,05%)	17 (80,95%)		20,10
Total	54	12 (22,22%)	42 (77,78%)	19-22	20,30

Tanto en el grupo Filología Hispánica (FH) como en el de Otras carreras (OC) encontramos sujetos de diferentes cursos académicos. 29 sujetos estaban en el segundo curso, 19 sujetos en el tercer curso, y los 6 sujetos restantes en el cuarto curso, que es el último año universitario. En la tabla siguiente se clasifica a los sujetos según esta variable.

Número de informantes según el curso académico

(personas)

	FH	OC	Total
2º	13	16	29
3º	15	4	19
4º	5	1	6
Total	33	21	54

Media de horas semanales según el curso académico

(horas)

	FH	OC
2º	6,3 (mínimo 3; máximo 10)	2,4 (mínimo 1; máximo 6)
3º	5,3 (mínimo 2; máximo 15)	2,6 (mínimo 1; máximo 4)
4º	4,0 (mínimo 0; máximo 8)	2,0
Media entre 2º, 3º y 4º	5,2	2,3

En el último cuadro se resume la media de horas de clases de español que recibían los sujetos en el momento de la prueba. El grupo OC contaba con solo un participante de cuarto curso que estudiaba español como lengua extranjera, por lo tanto, no hemos incluido máximos ni mínimos.

Respecto al promedio de horas lectivas de cada curso, el grupo FH muestra valores superiores a los del grupo OC en todos los cursos. No obstante, es el número de horas que reciben en un semestre concreto, no necesariamente durante todo el curso. Como ya hemos comentado anteriormente, existen algunos sujetos del grupo OC que asisten a clase de español más horas que los del grupo FH.

En cuanto a las horas que aprenden español, algunos estaban estudiando español en situación de inmersión en el momento de la prueba, es decir, en un país hispanohablante por motivo de estudios (lo detallaremos más adelante en la parte de experiencia en el extranjero). En este caso, aprenden también español fuera de la universidad y tienen contacto con esta lengua más horas de las que nos han informado.

A continuación, vamos a observar detalladamente los perfiles de los informantes del grupo OC. Como observamos anteriormente, proceden de tres universidades distintas, cada una con una especialidad y número de horas lectivas.

Teniendo esto en cuenta, dividimos el grupo OC en tres grupos, cada uno compuesto por siete integrantes.

En el primero de ellos, la universidad establece una carrera en la que se consideran el español y el inglés como primera lengua extranjera, así que lo denominamos Español e inglés como primeras lenguas extranjeras (en adelante, simplificado como Esp-Ing). En el segundo grupo, los sujetos aprenden español como segunda lengua extranjera en tres carreras distintas: Filología Inglesa, Derecho y Educación; por lo que lo denominamos Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera (Mix-EspL2). En el tercer grupo, los sujetos se especializan en Filología Inglesa y estudian español como segunda lengua extranjera. Por lo tanto, lo llamamos Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera (FIng-EspL2).

En el próximo cuadro se recogen las horas lectivas de estos tres grupos en el siguiente orden descendente: Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2. Informamos también del valor de la moda¹¹⁸, aunque no tratemos la puntuación obtenida como si fuera fruto de un examen. Con los datos de la moda se explica la diferencia entre los casos cuyo número máximo y mínimo de horas lectivas es el mismo (Mix-EspL2 y FIng-EspL2).

¹¹⁸ Guilford y Fruchter (1984: 47) explican que la moda es el punto de la escala de medida con máxima frecuencia en una distribución. Podemos comprender que es el dato que ha aparecido más frecuentemente en todos los datos.

Horas lectivas semanales de los tres grupos
(Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2)

(horas)

	Esp-Ing (n = 7)	Mix-EspL2 (n = 7)	FIng-EspL2 (n = 7)
Horas lectivas semanales	media = 3,587 moda = 4 (mínimo = 1; máximo = 6)	media = 2 moda = 2 (mínimo 1; máximo 3)	media = 1,429 moda = 1 (mínimo 1; máximo 3)

Los sujetos que pertenecen a Esp-Ing tienen contacto con la lengua española más horas que los de los grupos de Mix-EspL2 y FIng-EspL2. En Esp-Ing, 5 de 7 sujetos la aprenden 4 horas a la semana. Por otro lado, la media de Mix-EspL2 es de 2 horas semanales, por el hecho de que 5 de 7 sujetos la estudian 2 horas semanales. Por último, en FIng-EspL2, por término medio marca 1,4 horas semanales y 3 de 7 sujetos reciben clase una hora a la semana.

También sería conveniente mencionar la facultad y carreras a las que pertenecen los sujetos, porque en dos de estos tres grupos todos los miembros provienen de una misma especialidad. Exponemos en el siguiente cuadro el resumen de las procedencias académicas de los sujetos.

Procedencias académicas de los tres grupos
(Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2)

	Carreras correspondientes o aproximadas en español	Nombres oficiales de las carreras en inglés	n
Esp-Ing (n = 7)	Estudios de lenguas y culturas	Faculty of International Liberal Arts Department of Interdisciplinary Studies	7
Mix-EspL2 (n = 7)	Estudios ingleses	Faculty of Foreign Studies Department of English Studies	3
	Derecho	Faculty of Law	1
		Department of Law	1
		D. of Legal Studies of the Global Environment	1
	Educación	D. of International Legal Studies	1
		Faculty of Human Sciences Department of Education	1
FIng-EspL2 (n = 7)	Filología Inglesa	Faculty of Letters Department of English	7

Como se observa en el cuadro, Esp-Ing y FIng-EspL2 se caracterizan por que todos los integrantes pertenecen a una única carrera, mientras que Mix-EspL2 está compuesto por diversas carreras de letras.

Consideramos que en el grupo FH hay que tener en cuenta la variable del año lectivo, aunque es posible que esta variable no sea un factor relevante en el grupo OC. Para los estudiantes que aprenden el español como segunda lengua extranjera, esta asignatura es optativa en la mayoría de los casos, por lo que en estos grupos no se organizan las clases según años lectivos, sino que la estudian mezclados en una misma aula los alumnos de diferentes cursos académicos que optan por ella.

En una parte de la encuesta, incluimos las preguntas siguientes: si aprende (ha aprendido) español fuera de la universidad; si ha empezado a estudiar dicha lengua antes de entrar en la universidad, y en este caso, desde cuándo y cómo la ha aprendido; si tiene experiencias en el extranjero exceptuando viajes turísticos y, por último, si posee conocimiento de otras lenguas exceptuando la lengua japonesa (lengua materna) y

la española. Consideramos que es importante obtener esta información para aproximarnos a la realidad de los estudiantes de la manera más precisa posible.

En el siguiente cuadro exponemos los datos personales obtenidos a los que concedemos importancia para nuestro estudio de manera resumida:

Extracto de los datos personales relacionados
con el estudio de la lengua española

Conocimiento de lenguas: japonés (lengua materna), inglés y español (mínimo 3 lenguas; máximo 7 lenguas)	
Número de sujetos que comenzó a estudiar español antes de la universidad: 6 sujetos 3 sujetos en el instituto en Japón (Edad: 16 o 17 años) 3 sujetos en el extranjero (Edad: 4-5años; 8 años; 15 años)	
Experiencia en un país hispanohablante: 18 sujetos en total (algunos repetidos)	
por motivo de estudios:	España 8 sujetos (duración mínima 1 mes; máxima 1 año)
	México 3 sujetos (duración mínima 4 meses; máxima 1 año)
	Argentina 4 sujetos (duración mínima 9 meses; máxima 10 meses)
por otros motivos:	España 2 sujetos (duración mínima 2 años; máxima 3 años)
	Argentina 1 sujeto (duración 4 años)
Experiencia en otros países no asiáticos: 22 sujetos en total (algunos repetidos)	
por motivo de estudios:	Estados Unidos 6 sujetos (duración mínima 1 semana; máxima 1 año)
	Canadá 5 sujetos (duración mínima 2 semanas; máxima 1 año)
	Nueva Zelanda 2 sujetos (duración mínima 2 semanas; máxima 10 meses)
	Inglaterra 2 sujetos (duración 2 semanas)
	Australia 3 sujetos (duración mínima 12 días; máxima 2 semanas)
por otros motivos:	Estados Unidos 2 sujetos (duración mínima 2 años; máxima 5 años)
	Australia 2 sujetos (duración mínima 2 años y medio; máxima 3 años)

Todos poseen conocimientos de japonés (lengua materna), de inglés¹¹⁹ y de español. Algunos sujetos aprendieron otras lenguas con anterioridad, y en las respuestas

¹¹⁹ En el sistema educativo japonés, la lengua inglesa es una de las asignaturas obligatorias en la enseñanza secundaria. En el caso de que no haya mención especial, consideramos que estaba en Japón durante esta etapa educativa y, como consecuencia, posee el conocimiento del inglés.

encontramos latín, francés, árabe, turco, ruso, chino y coreano, con un nivel básico-intermedio.

En total 6 informantes empezaron a aprender español previamente a su carrera universitaria. 3 sujetos comenzaron a estudiar esta lengua en el currículo del instituto cuando tenían 16 o 17 años. Los 3 sujetos restantes se familiarizaron con esta lengua en el extranjero: uno asistió a un colegio internacional en Argentina cuando tenía 4 o 5 años (duración: 4 años), otro vivía en España y empezó el aprendizaje del español a los 8 años (duración: 3 años)¹²⁰, y el último caso, en México desde que tenía 15 años¹²¹.

Numerosos sujetos tienen la experiencia de haber vivido en el extranjero, algunos de ellos en varios países. Entre los 18 sujetos que experimentaron situaciones de inmersión en países hispanohablantes, 15 sujetos vivían allí por motivo de estudios (7 de ellos estaba estudiando en países hispanohablantes en el momento de la prueba) y la duración de su estancia era de entre un mínimo de mes y un máximo de un año. Los 3 restantes (uno del grupo FH, dos del grupo OC) vivían en un país hispanohablante por motivos diferentes a los estudios, y su aprendizaje del español se corresponde con ciclos educativos a largo plazo (máximo 4 años), como la educación primaria o la secundaria. Estos casos los contamos como datos válidos porque muestran dificultades en el empleo del artículo como el resto de los sujetos de estudio.

Por otra parte, 22 sujetos nos informan de que estuvieron en otros países extranjeros, no hispanohablantes ni asiáticos, tanto por motivos de estudios como por

¹²⁰ 2 sujetos empezaron a familiarizarse con la lengua española antes del comienzo de la pubertad (uno tenía 4 o 5 años; el otro, 8 años) (véase §4.5), sin embargo, consideramos que sus respuestas muestran las mismas dificultades que los otros sujetos, es decir, no llegaron a interiorizar el uso del artículo, y por ello incluimos sus datos como respuestas válidas.

Respecto al caso del sujeto que vivía en Argentina, nos informó de que había clase de español una hora a la semana. Suponemos que no sería suficiente para interiorizar el uso del artículo.

¹²¹ En este caso, cuando este sujeto tenía 15 años, fue a aprender el español a México durante 1 año. Posteriormente, repitió la experiencia (volvió a México por motivo de estudios).

otros motivos. En la encuesta encontramos los siguientes países: Estados Unidos (8 sujetos), Canadá (5 sujetos), Australia (2 sujetos), Nueva Zelanda (2 sujetos) e Inglaterra (2 sujetos). Acerca de la duración de la estancia, en los casos en que los sujetos tenían motivos de estudios, permanecieron entre un mínimo de una semana y un máximo de un año; por otros motivos, durante varios años, como máximo 5 años.

Por último, se ofrecen los datos relativos a la utilización consciente del conocimiento de otras lenguas al emplear un artículo en español por parte de los sujetos japoneses. En la encuesta, hemos preguntado directamente si se utiliza el conocimiento del artículo en inglés, el de las partículas en japonés, o algún conocimiento de otras lenguas.

Los organizamos según la precedencia académica de nuestra clasificación B: dos grupos de Filología Hispánica con la puntuación total alta y baja (FH-PA y FH-PB) y los tres que pertenecen a otras carreras (Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2). (Para una explicación detallada de la clasificación, véase §4.3.)

Utilización de conocimientos de otras lenguas en la elección del artículo
en español

	Artículo en inglés		Partículas en japonés		Otras lenguas	
	sí	no	sí	no	sí	no
FH-PA (n = 16)	5	11	3	13	1	15
FH-PB (n = 17)	11	6	2	15	1	15
Esp-Ing (n = 7)	6	1	2	5	1	6
Mix-EspL2 (n = 7)	7	0	3	4	0	7
FIng-EspL2 (n = 7)	5	2	2	5	0	7

Es llamativo que entre los dos grupos de Filología Hispánica existe una diferencia relevante: en FH-PA la mayoría de sus integrantes (11 de 16 sujetos) no recurre al conocimiento del artículo en inglés, mientras que en FH-PB la mayor parte (11 de 17 sujetos) utiliza este conocimiento. En los otros grupos se está aprovechando en general dicho conocimiento (Esp-Ing: 6 de 7 sujetos; Mix-EspL2: 7 de 7; FIng-EspL2: 5 de 7).

Por otro lado, muy pocos sujetos utilizan el conocimiento de las partículas japonesas: 2 o 3 sujetos en cada uno de los cinco grupos. Cabe destacar que en todos los grupos existen sujetos que recurren a este conocimiento conscientemente, aunque la proporción es muy reducida.

Respecto a la utilización del conocimiento de otras lenguas, se ha solicitado también a los participantes que escriban el idioma concreto. Existen tres personas que han respondido que sí a esta pregunta: un sujeto (FH-PA) ha especificado el latín; otro (Esp-Ing) ha escrito el ruso (aunque este idioma, al igual que el japonés, carece del

artículo (Morimoto 2011: 12)); y el otro (FH-PB) no ha completado su respuesta, así que no conocemos qué lengua era.

■ Informantes españoles (grupo de control)

En cuanto al grupo de control, consta de 93 nativos españoles¹²² que recibieron una enseñanza superior. Este grupo está formado por 15 participantes masculinos y 78 participantes femeninos, el promedio de edad del grupo es de 31,54 (edad mínima 22; máxima 49).

Información de los participantes españoles (número, sexo y edad)

	Número de participantes	Sexo		Edad	Promedio de edad
		Número de participantes masculinos	Número de participantes femeninos		
Grupo de control	93	15 (16,13%)	78 (83,87%)	22-49	31,5

Estos participantes cumplen como requisito, además de ser un nativo español, la posesión de una titulación en Filología (Filología Hispánica (33 personas) u otros tipos de Filología (42 personas)) o en un ámbito relacionado estrechamente con la lengua, como Traducción e Interpretación (12 personas). También aceptamos como requisito la posesión de un diploma en un máster relacionado con la lengua española, como Español como Lengua Extranjera (22 personas), Lingüística o Lingüística Aplicada (9 personas), Literatura (8 personas) o Traducción (7 personas).

¹²² Recibimos 113 respuestas en total, tuvimos que excluir a 20 informantes por la inadecuación de sus perfiles. En esta investigación no se incluyen las respuestas entregadas por los individuos que estaban cursando en el momento de la encuesta una carrera o un máster.

Detalle de especialidades de los participantes españoles

Especialidades (algunos repetidos)		Especialidades (algunos repetidos)	
Filología Hispánica	33	Traducción e Interpretación	12
Filología Inglesa	22	Lingüística o Lingüística Aplicada	3
Estudios de Asia Oriental	6	Lenguas Aplicadas o Lenguas Modernas	3
Filología Clásica	3	Estudios Literarios o	2
Filología Árabe	2	Teoría de la Literatura Comparada	
Filología Románica	2		
Filología Alemana	1		
Filología Francesa	1		
Filología Hebrea	1		
Filología Portuguesa	1		
Filología Gallega	1		
Filología Vasca	1		
Estudis Catalans i Occitans	1		

Máster

Español como Segunda Lengua	22
Lingüística o Lingüística Aplicada	9
Literatura	8
Traducción	7
Investigación en Lengua Española	2

Esto se debe a la realización de un experimento previo con personas de estudios y edades variadas que, al carecer de este tipo de requisitos, ofreció unos resultados de cuestionable validez académica.

Los nativos del grupo de control desconocían el objeto del experimento. El contenido de la prueba es igual que en el caso de los sujetos japoneses, la diferencia reside en que las instrucciones se encuentran traducidas a la lengua española (véase Apéndice 2: Encuesta en línea para informantes españoles).

5. Interlengua de nuestros informantes y análisis de errores

En el presente capítulo nos centramos en los análisis de los datos obtenidos mediante nuestras pruebas. Presentamos los resultados generales en §5.1, después, exponemos los resultados de los análisis de cada ítem en §5.2. También analizamos los datos de manera comparativa entre varios bloques en §5.3. Basándonos en estos resultados, en §5.4 reflexionamos sobre las posibles causas de las dificultades manifestadas por nuestros sujetos. En el último subcapítulo, §5.5, realizamos una síntesis de todo lo observado en este capítulo.

5.1. Resultados generales

En la primera parte de este capítulo (§5.1.1), se presentan los resultados de los 54 sujetos japoneses de nuestra prueba con los datos de la estadística descriptiva básica, así como con gráficos de barras para facilitar su interpretación. En algunos de estos gráficos se muestran los indicios de la existencia de varios grupos con niveles de competencia distintos. Esto se podrá apreciar más claramente en los gráficos de los resultados de la totalidad de la prueba y el del bloque 2, que señalan la existencia de, como mínimo, dos grupos con niveles diferenciados. Esto nos lleva a pensar en la influencia de variables como las horas lectivas por procedencias académicas y por curso académico en el resultado.

En la segunda parte (§5.1.2), comprobaremos la existencia de diferentes grupos mediante el examen de los datos recogidos en función de las dos variables antes mencionadas. En este procedimiento, formamos dos grupos siguiendo el criterio de la procedencia académica, como por ejemplo Filología Hispánica (grupo FH) y otras

carreras distintas a Filología Hispánica (grupo OC) (para la información personal relativa a la procedencia académica, véase §4.5) y realizamos una prueba t-Student con la intención de determinar si entre ambos existe una diferencia significativa estadísticamente (para una explicación detallada sobre la prueba t-Student, véase §4.3).

Además del efecto de la procedencia académica, hemos querido observar también la influencia de la variable del curso académico, por lo que algunos gráficos han indicado la existencia de más de dos grupos con distintos niveles. En este caso, la prueba t-Student no ha resultado efectiva a nivel estadístico, pero quisiéramos ofrecer los resultados obtenidos para que se pueda comprobar este hecho.

También incluimos los porcentajes de aciertos de FH y OC y las diferencias de estos porcentajes entre ambos grupos, porque conciernen profundamente a la prueba t-Student. Esta información servirá como base para el análisis de ítems, que desarrollaremos en los capítulos posteriores.

5.1.1. Resultados generales –54 sujetos japoneses–

En este apartado, se presentan los datos que recogimos mediante la realización de la prueba. Especificaremos las puntuaciones obtenidas y el número de sujetos correspondiente a dichas puntuaciones, y representaremos estos datos de forma gráfica.

Además de los datos mencionados, tomando Alderson, Clapham y Wall (1995: 199) como referencia, se ofrece la información estadística descriptiva básica, con los datos de la media, la moda, la mediana, la desviación típica, la puntuación máxima y mínima y el rango. Como se dispone del gráfico, se incluirán las cifras detalladas para

facilitar la comprensión. En los apéndices puede consultarse el resultado de la prueba de cada individuo (Apéndice 3: Resultados de la prueba de los 54 informantes japoneses).

Con la representación gráfica y la información estadística descriptiva, comentaremos las características que muestran los resultados de cada bloque y de la totalidad de la prueba. Para ello, prestaremos especial atención a la distribución de los datos: si se encuentran concentrados o dispersos, en qué zona del gráfico se concentran (en la zona central o en los dos extremos), si se muestran varios picos, etc.

En cuanto a la elaboración de los gráficos, con la intención de poder ubicarse la zona en la que los datos están concentrados en todo plano, se representan los resultados mediante un gráfico de barras en el que se disponen todas las puntuaciones posibles en el eje horizontal, aunque en algunas de las figuras resultantes nadie obtiene las puntuaciones de los dos extremos. Los números que aparecen en la parte superior de las barras del gráfico indican el número de sujetos que consiguieron la puntuación representada en el eje horizontal.

En el gráfico, aparecen números en la parte superior de las barras. Son el número de sujetos que consiguieron la puntuación correspondiente.

■ Resultado de la totalidad de la prueba –54 sujetos–

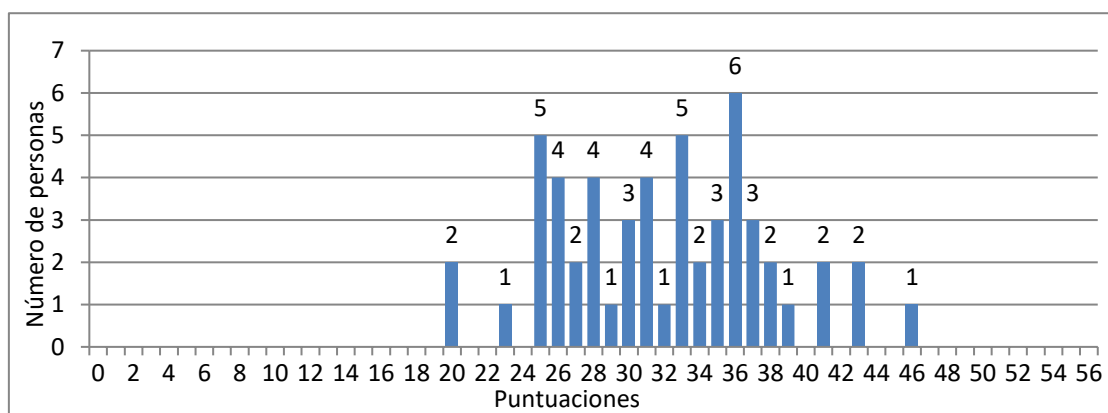


Gráfico 1. Resultados de la totalidad de la prueba (54 sujetos)

Tanto en el gráfico (Gráfico 1) como en los datos estadísticos descriptivos básicos¹²³, podemos observar que la mayor concentración de los datos se sitúa en la zona central (en el eje horizontal se dispone de puntuaciones de 0 hasta 56 y las de los sujetos ocupan desde 20 hasta 46), lo que significa que la prueba elaborada no ha supuesto un grado de dificultad muy reducido ni muy elevado para nuestros

Datos estadísticos descriptivos básicos
55 ítems puntuación mínima: 0 puntuación máxima: 56
media = 32 moda = 36 mediana = 32,5 desv. típ = 5,892 mínimo = 20 máximo = 46 rango = 26

¹²³ Ofrecemos explicaciones sobre los conceptos estadísticos, aplicados a nuestro caso. Los datos estadísticos descriptivos han sido calculados a mano por nosotros a partir de las muestras obtenidas.

-**Media:** la suma de todas las puntuaciones obtenidas dividida por el número de los sujetos.

-**Moda:** el valor que se repite más en los datos obtenidos.

-**Mediana:** cuando se colocan los datos en orden, es el número que se sitúa en el centro. Por ejemplo, en la serie de valores: 1,2,3,4,5, la media es 3; cuando los datos son pares como: 1,2,3,4,5,6, la mediana es la media de los dos números más céntricos, por lo tanto, en este caso, es 3,5.

-**Desviación típica** (desv. típ.): informa de la distancia desde la media. Un ejemplo sencillo: Si un estudiante consigue 8 y la nota media es un 5, esta persona desvía un 3 de la media. Otro estudiante obtiene 4 y la nota media es un 5, entonces este alumno se desvía -1 de la media. De este modo, en un examen, si el valor de la desv. típ. es mayor, significa que las notas de los examinados son dispersas; en cambio, si es un número reducido alrededor de cero, las notas de los alumnos son parecidas y se aproximan a la nota media.

-**Mínimo:** es la puntuación mínima conseguida por un sujeto en nuestra prueba.

-**Máximo:** es la puntuación máxima conseguida por un sujeto en nuestra prueba.

-**Rango:** en este caso, se obtiene restando la puntuación mínima a la puntuación máxima.

(Esta explicación se basa en Alderson, Clapham y Wall (1995) y Van Peer, Hakemulder y Zyngier (2012).)

sujetos¹²⁴.

Por otro lado, es importante señalar que el gráfico muestra un mínimo de dos picos destacables: la puntuación más frecuente es 36 y, también, se presenta la acumulación de los casos en torno a 25. En el caso de que el gráfico indique dos picos, está compuesto de dos distribuciones, lo que se interpreta como que entre los sujetos existen dos grupos que poseen diferentes habilidades lingüísticas (Alderson, Clapham y Wall 1995: 94). De este modo, podemos suponer que entre nuestros sujetos se dan varios grupos con distintos niveles de competencia. Profundizaremos sobre este tema en el siguiente apartado (§5.1.2).

A continuación, se exponen los resultados de cada bloque por separado.

■ Resultado de la prueba de semántica (bloque 1) –54 sujetos–

El 61,11% (33 sujetos) consiguió la puntuación máxima (2 puntos) y el 31,48% (17 sujetos) obtuvo 1 punto, mientras que el 7,41% (4 sujetos) no llegó a recibir puntos porque explicitaba no poseer el conocimiento suficiente para responder la pregunta.

El hecho de que numerosos sujetos ofrecieran buenos resultados se debe a que la mayoría proceden de Filología Hispánica o se especializan en la lengua española e inglesa como primeras lenguas extranjeras. (Respecto a las procedencias académicas, véase §4.5; para un análisis detallado de este bloque, véase §5.2.1.)

¹²⁴ Alderson, Clapham y Wall (1995: 93) señalan que con un examen demasiado fácil los datos se concentran en la zona alrededor de la puntuación máxima, asimismo, con un examen demasiado difícil los datos se agrupan en la parte de puntuaciones reducidas y disminuyen hacia la derecha del gráfico.

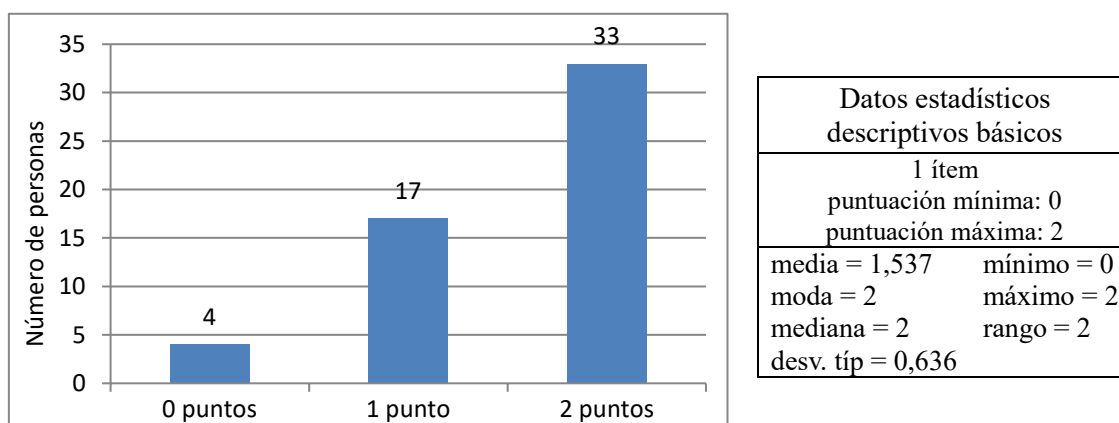


Gráfico 2. Resultados del bloque 1 (54 sujetos)

■ Resultado de las pruebas de gramática (bloque 2) –54 sujetos–

En el gráfico del resultado del bloque 2 (Gráfico 3) se observa que los datos están agrupados en la zona central. Respecto a sus picos, podemos apreciar que existen dos puntuaciones destacadas (11 puntos y 16 puntos). Este hecho indica que la prueba podría haber sido realizada por dos grupos con niveles de competencia distintos, fenómeno que ya hemos visto en el caso del resultado de la totalidad de la prueba, donde también había varios picos. Respecto a este fenómeno profundizaremos en el siguiente apartado (§5.1.2). (Para un análisis detallado de este bloque, véase §5.2.2.)

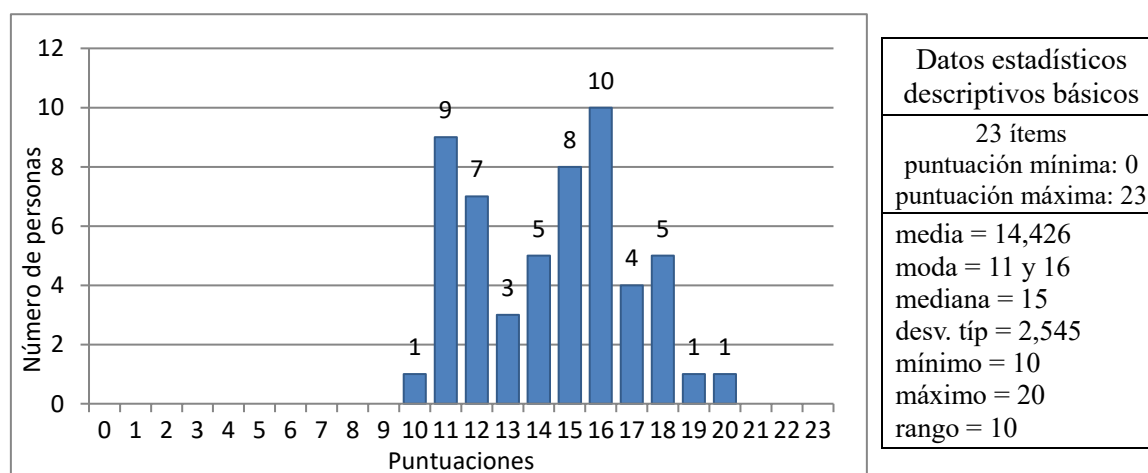


Gráfico 3. Resultados del bloque 2 (54 sujetos)

■ Resultado de las pruebas centradas en el uso genérico (bloque 3) –54 sujetos–

En el resultado del bloque 3 (Gráfico 4), se observa que numerosos sujetos consiguieron dos (21 sujetos) o tres puntos (20 puntos), como consecuencia, la suma de estos casos corresponde a un 75,92 % (41 sujetos). Por otro lado, se aprecia que apenas existen sujetos que alcancen las puntuaciones elevadas a partir de cuatro. (Para un análisis detallado de este bloque, véase §5.2.3.)

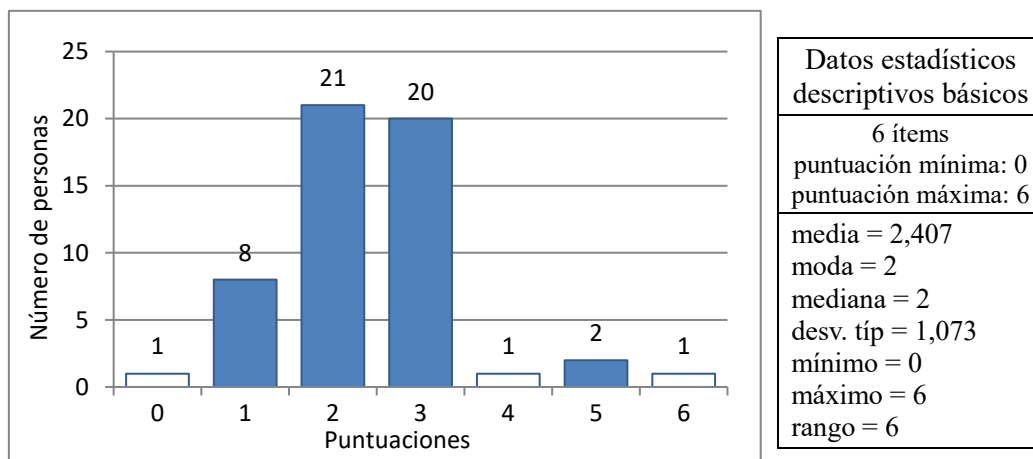


Gráfico 4. Resultados del bloque 3 (54 sujetos)

■ Resultado de las pruebas de semántica y gramática (bloque 4) –54 sujetos–

El gráfico del bloque 4 (Gráfico 5) se presenta como asimétrico hacia la izquierda (una distribución sesgada negativamente¹²⁵). En efecto, los datos estadísticos descriptivos demuestran este fenómeno, en el que los valores de la moda y la mediana son superiores a los de la media (la media = 13,63; la moda = 15; la mediana = 14), lo que significa que se hallan más sujetos concentrados en la parte alta de la distribución. (Para un análisis detallado de este bloque, véase §5.2.4.)

¹²⁵ El grado de asimetría del gráfico del bloque 4 (Gráfico 5) es -0,138, según el cálculo realizado con el programa R. Cuando el valor es menor de cero, el gráfico está sesgado negativamente, lo que implica que los datos tienden a concentrarse en la parte alta de la puntuación y la cola de la distribución está a la izquierda.

En este gráfico (Gráfico 5), también se pueden observar varios picos, como en los gráficos de la totalidad de la prueba y del bloque 2. Por ejemplo, podemos interpretar que se muestran dos picos (11 puntos y 15 puntos), lo que indica la existencia de dos grupos con caracteres diferenciados.

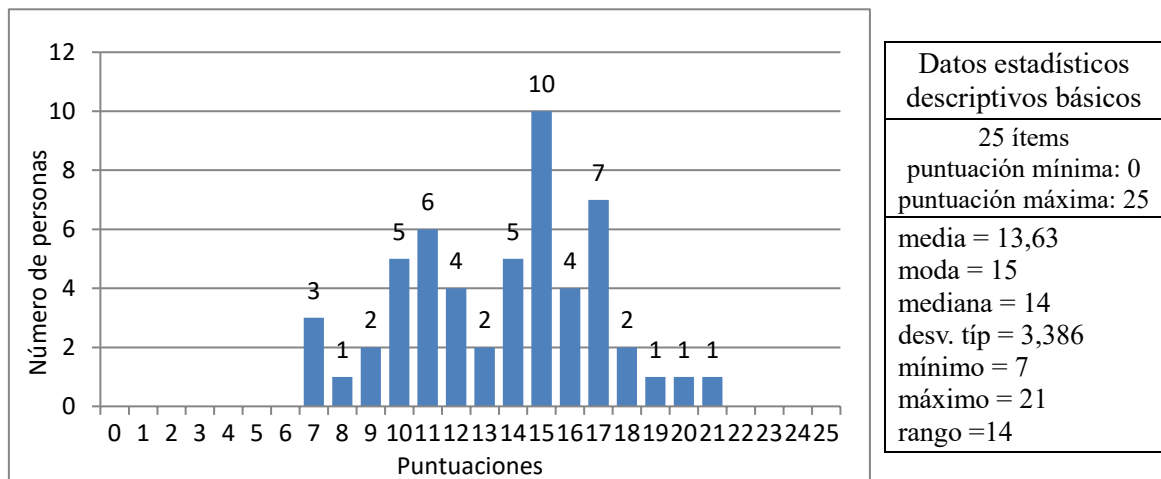


Gráfico 5. Resultados del bloque 4 (54 sujetos)

5.1.2. Resultados generales - grupos de Filología Hispánica y procedentes de otras carreras-

Algunas representaciones gráficas que hemos observado en el apartado anterior han apuntado hacia la presencia de varios grupos con diferentes niveles de competencia (§5.1.1). Hemos apreciado dos picos en los gráficos del bloque 2 y de la totalidad de la prueba, lo que significaba que existían dos grupos con capacidades lingüísticas distintas. Por ello, debemos considerar que existe algún factor que determine esta división.

En nuestro caso concreto, como la prueba se centró en el tema del artículo en español, debería existir un grupo en el que sus integrantes manejaran mejor este

componente gramatical y otro en el que sus miembros lo manejaran relativamente con menor eficiencia. Además, existirá un factor o variable por el que se clasifiquen los sujetos en dichos dos grupos.

Para comprobar el efecto de una variable, contrastamos las medias de las puntuaciones obtenidas entre los dos grupos siguiendo el criterio de esa variable que supuestamente ejerce influencia en el resultado. Es decir, se examina estadísticamente si la diferencia de los dos grupos es suficientemente grande mediante la prueba t-Student. (Una explicación detallada de la prueba t-Student, véase § 4.3.)

En la fase previa a la organización de los dos grupos, al colocar las puntuaciones obtenidas por orden descendente, junto con la información personal¹²⁶ de los sujetos, fue llamativo que un gran número de los que proceden de la carrera de Filología Hispánica estaban en la primera parte (de mejores puntuaciones), por lo tanto, en nuestro caso es muy probable que el factor de las horas lectivas, que guarda una relación muy estrecha con la carrera universitaria, ejerza influencia en el resultado. Partiendo de este supuesto, llevamos a cabo la comprobación mediante el procedimiento que expones a continuación.

Recalculamos los datos obtenidos dividiéndolos en dos grupos: el grupo Filología Hispánica (FH) y el grupo procedente de Otras carreras (OC). Como sus nombres expresan literalmente, el primer grupo consiste en los sujetos que pertenecen a Filología Hispánica, mientras que el segundo grupo está formado por los sujetos que provienen de otras carreras distintas a Filología Hispánica, como Esp-Ing, Mix-EspL2 y

¹²⁶ A través de la encuesta, hemos recogido los datos personales de cada sujeto, por lo tanto, disponemos de la información sobre la edad, el sexo, la carrera en la que se especializa, el curso académico, la edad que empezó a aprender español, la experiencia en el extranjero, etc. Respecto a la información personal de los informantes, véase §4.5. Incluimos la encuesta en los apéndices (Apéndice 1: Encuesta en línea para informantes japoneses).

FIng-EspL2, que ya hemos expuesto anteriormente. (Para una explicación más detallada de estos grupos, véase §4.5.)

La organización de los dos grupos FH y OC se origina también en las horas lectivas de las clases de español. Como hemos informado en §4.5, los integrantes de FH aprenden español más horas que los de OC. El promedio de las horas por semana de FH es 5,2 horas, mientras que Esp-Ing cuenta con 3,6 horas, Mix-EspL2 y FIng-EspL2, con 2 horas o menos. Esp-Ing recibe más horas que los otros dos grupos que aprenden español como segunda lengua (Mix-EspL2 y FIng-EspL2), sin embargo, el número de estas es menor que el de FH. De este modo, para realizar una división en dos grupos (FH y OC), creemos que es apropiado emplear la variable de la procedencia académica de esta manera.

Para contrastar la situación de los dos grupos, en el cuadro siguiente se expone la información estadística descriptiva básica de la prueba.

Resultados de las pruebas de los dos grupos (FH y OC)

	Bloque 1 (Descripción semántica) 1 ítem	Bloque 2 (Juicio de gramaticalidad) 23 ítems	Bloque 3 (Interpretación genérica) 6 ítems	Bloque 4 (Forma integrada en un texto) 25 ítems	Totalidad de la prueba 55 ítems
FH (n = 33)	media = 1,667 moda = 2 mediana = 2 desv. típ = 0,479 mínimo = 1 máximo = 2 rango = 1	media = 15,091 moda = 15 y 16 mediana = 15 desv. típ = 2,542 mínimo = 11 máximo = 20 rango = 9	media = 2,485 moda = 3 mediana = 3 desv. típ = 1,064 mínimo = 0 máximo = 5 rango = 5	media = 15 moda = 15 mediana = 15 desv. típ = 2,716 mínimo = 10 máximo = 21 rango = 11	media = 34,242 moda = 36 mediana = 35 desv. típ = 5,356 mínimo = 25 máximo = 46 rango = 21
OC (n = 21)	media = 1,286 moda = 2 mediana = 2 desv. típ = 0,796 mínimo = 0 máximo = 2 rango = 2	media = 13,381 moda = 12 mediana = 13 desv. típ = 2,224 mínimo = 10 máximo = 18 rango = 8	media = 2,285 moda = 2 mediana = 2 desv. típ = 1,102 mínimo = 1 máximo = 6 rango = 5	media = 11,476 moda = 11 mediana = 11 desv. típ = 3,265 mínimo = 7 máximo = 17 rango = 10	media = 28,476 moda = 25, 28 y 31 mediana = 28 desv. típ = 4,976 mínimo = 20 máximo = 39 rango = 19

En los datos presentados, destaca que las medias de FH son superiores a las de OC tanto en los cuatros bloques como en la totalidad de la prueba. Es relevante que este carácter se observa no sólo en la media del resultado de la totalidad de la prueba, sino también en las medias de todos los bloques.

Con el propósito de contrastar las medias de los resultados que ofrecen los dos grupos y comprobar si la diferencia presentada es suficientemente grande, realizamos la prueba t-Student.

Asimismo, en el resultado de la prueba estadística podemos conocer si los aspectos que acabamos de observar en las muestras obtenidas son comunes a la población¹²⁷. En el caso de que el resultado de esta prueba sea afirmativo, podremos aplicar los resultados de la prueba y sus características a los estudiantes que no han participado en este experimento.

¹²⁷ Esta palabra en este caso concreto se refiere a los estudiantes japoneses que aprenden español en universidades tanto en Filología Hispánica como en otras carreras.

Para la utilización de la prueba t-Student, existe una serie de requisitos de necesario cumplimiento (§4.3). Como en los bloques 1 y 3 el número de ítems es muy reducido, aplicamos esta prueba a los resultados de la totalidad de nuestra encuesta y de los bloques 2 y 4¹²⁸.

Mediante la prueba t-Student¹²⁹ hemos comprobado si existen diferencias en los resultados de la totalidad de la prueba y los bloques 2 y 4 entre los grupos FH y OC. En el resultado, se confirma estadísticamente la diferencia significativa en la totalidad de la prueba y en el bloque 4 con el nivel de significación de 1 % ($p < 0,01$), y en el bloque 2 con el nivel de significación del 5% ($p < 0,05$). En detalle, los resultados de la prueba son los siguientes: la totalidad de la prueba, $t(52) = 3,962$, $p < 0,001$; en el bloque 4, y $t(52) = 4,295$, $p < 0,001$; y en el bloque 2, $t(52) = 2,527$, $p = 0,015$.

¹²⁸ Especificamos los resultados de la comprobación sobre dos requisitos: la igualdad de varianza y la distribución normal. Los resultados de las dos pruebas han demostrado que los datos de los bloques 2 y 4 y la totalidad de la prueba cumplen las condiciones necesarias.

■ Igualdad de varianza

Se exponen los resultados de la prueba F de Fisher, que se realizó con el programa R. Los datos de los bloques 2 y 4 y la totalidad de la prueba muestran la igualdad de varianzas entre los dos grupos (cuando el valor p es mayor de 0,05).

	Bloque 2		Bloque 4		Totalidad	
	FH (n = 33)	OC (n = 21)	FH (n = 33)	OC (n = 21)	FH (n = 33)	OC (n = 21)
Media	15,091	13,381	15,000	11,476	34,242	28,476
Desv. típ.	2,542	2,224	2,716	3,265	5,356	4,976
Valor F	1,306		0,692		1,159	
Valor p	0,538		0,344		0,743	

* $p < .05$ (No igualdad de varianza)
df = (32,20)

■ Distribución normal

Se presentan los resultados de la prueba de Kolmogórov-Smirnov, que se realizó con el programa R. En la tabla siguiente, se demuestra que los datos de los bloques 2 y 4 y la totalidad de la prueba siguen la distribución normal (cuando el valor p es mayor de 0,05).

	Bloque 2		Bloque 4		Totalidad	
	FH (n = 33)	OC (n = 21)	FH (n = 33)	OC (n = 21)	FH (n = 33)	OC (n = 21)
Valor D	0,152	0,209	0,114	0,177	0,105	0,116
Valor p	0,428	0,319	0,785	0,526	0,859	0,942

* $p < .05$ (No distribución normal)

¹²⁹ Se realizó la prueba t-Student con el programa R, utilizando la fórmula de la igualdad de varianza.

Con el propósito de comprender visualmente la diferencia significativa entre los dos grupos evidenciada por la prueba t-Student, hemos elaborado un gráfico en el que se representa la distribución de la puntuación total de cada individuo, incluyendo la indicación de su pertenencia grupal (FH u OC). Con el apoyo visual, se podrán entender profundamente las características de los dos grupos de manera diferenciada.

Respecto a la forma de la presentación, nos gustaría dirigir la atención a la zona central del gráfico, donde se sitúan los datos que muestran la diferencia entre las distribuciones de los dos grupos.

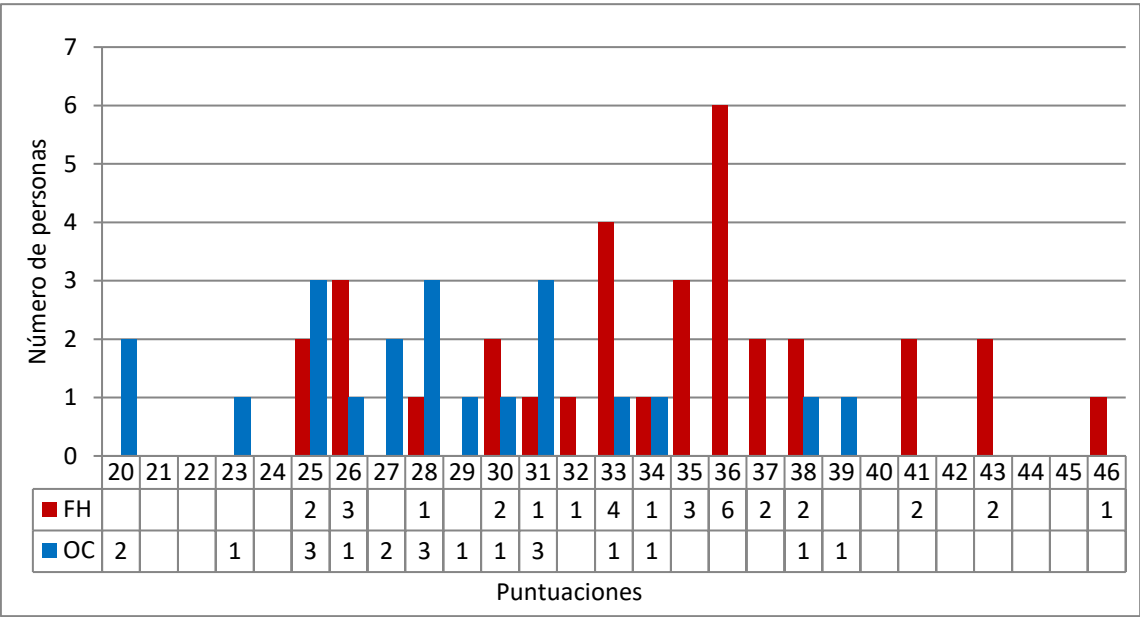


Gráfico 6. Resultados de la totalidad de la prueba de los dos grupos (FH y OC)

En este gráfico (Gráfico 6), se observa que los datos de FH (barras de color rojo) se sitúan aproximadamente a la derecha en la parte alta de las puntuaciones (la media = 34; la moda = 36; la mediana = 35), mientras que los de OC (barras de color azul) se concentran a la izquierda en la parte baja de las puntuaciones (la media = 28; la moda = 25, 28 y 31; la mediana = 28).

■ Resultado con la variable del curso académico (FH y OC)

Mediante la prueba t-Student, se ha confirmado que el factor de procedencia académica influyó en los resultados de nuestra prueba. Esta afirmación nos conduce a pensar en otro supuesto: la existencia de la variable del curso académico y su efecto. En nuestro experimento, los sujetos japoneses pertenecen al segundo, tercero y cuarto año de las universidades, como hemos informado anteriormente (§4.5).

Como las cifras y los gráficos representados indicaban la existencia de varios grupos con distintos niveles (§5.1.1), no podemos descartar esta posibilidad sin comprobación. Por lo tanto, examinaremos si se manifiesta el efecto de la variable del curso académico como una subclase de la procedencia académica, en la totalidad de la prueba y en los bloques 2 y 4, ya que no se ha aplicado la prueba t-Student a los datos de los bloques 1 y 3.

En la tabla siguiente, se presentan los datos estadísticos descriptivos básicos de FH, atendiendo a la variable del curso académico.

Resultado según el curso académico del grupo FH

		Bloque 2	Bloque 4	Totalidad de la prueba
Curso académico	2º (n = 14)	media = 14,929 moda = 16 mediana = 15,5 desv. típ = 2,336 mínimo = 11 máximo = 18 rango = 7	media = 14,143 moda = 15 mediana = 15 desv. típ = 2,713 mínimo = 10 máximo = 19 rango = 9	media = 33,143 moda = 36 mediana = 34 desv. típ = 4,818 mínimo = 26 máximo = 43 rango = 17
	3º (n = 16)	media = 15,625 moda = 15 mediana = 15,5 desv. típ = 2,5 mínimo = 11 máximo = 20 rango = 9	media = 15,875 moda = 17 mediana = 16 desv. típ = 2,125 mínimo = 12 máximo = 21 rango = 9	media = 35,75 moda = 33 y 36 mediana = 36 desv. típ = 4,712 mínimo = 25 máximo = 46 rango = 21
	4º (n = 3)	media = 13 moda = 11 mediana = 11 desv. típ = 3,464 mínimo = 11 máximo = 17 rango = 6	media = 14,333 moda = no hay mediana = 12 desv. típ = 4,933 mínimo = 11 máximo = 20 rango = 9	media = 31,333 moda = no hay mediana = 26 desv. típ = 10,116 mínimo = 25 máximo = 43 rango = 18

En estos datos, prestamos especial atención al contraste de los resultados del segundo y el tercer año. Es llamativo que las notas medias del tercer año son superiores a las del segundo año en las tres secciones que hemos calculado, con lo que podemos suponer que, a medida que se profundiza en el conocimiento de la lengua española, también se desarrolla la capacidad de comprender y utilizar el artículo en dicha lengua.

Para comprobar si son suficientemente importantes las diferencias numéricas entre los resultados del segundo y el tercer año, hemos realizado la prueba t-Student en la totalidad de la prueba y los bloques 2 y 4, con el nivel de significación del 5%. El resultado de la prueba demuestra que las diferencias no son significativas en las tres secciones. En detalle, los resultados son siguientes: en el bloque 2, $t(28) = 0,44$, $p = 0,78$; en el bloque 4, $t(28) = 1,96$, $p = 0,06$; en la totalidad, $t(28) = 1,49$, $p = 0,15$.

Respecto a los resultados del cuarto año, se observa que las puntuaciones medias del bloque 2 y de la totalidad de la prueba marcan una nota inferior a las de los otros dos grupos (2º y 3º), y en el bloque 4 se presenta un resultado parecido al del segundo año. Como el número de integrantes de cuarto año es muy reducido (3 personas), no entraremos en una discusión profunda sobre este asunto.

En la tabla siguiente, se exponen los datos de OC, que se han calculado del mismo modo que los resultados de FH. Ofrecemos los datos de los tres cursos académicos, aunque no podemos establecer una comparación en igualdad de condiciones entre estos tres grupos, por lo que los sujetos que pertenecen al tercer y cuarto año son escasos.

Resultados según el curso académico del grupo OC

		Bloque 2	Bloque 4	Totalidad de la prueba
Curso académico	2º (n = 16)	media = 13,375 moda = 12 mediana = 13 desv. típ = 2,094 mínimo = 10 máximo = 16 rango = 6	media = 10,75 moda = 7 y 11 mediana = 10,5 desv. típ = 3,044 mínimo = 7 máximo = 17 rango = 10	media = 27,75 moda = 20, 25, 27 y 28 mediana = 27,5 desv. típ = 4,837 mínimo = 20 máximo = 38 rango = 18
	3º (n = 4)	media = 13,25 moda = 11 mediana = 12 desv. típ = 3,304 mínimo = 11 máximo = 18 rango = 7	media = 14,5 moda = no hay mediana = 15,5 desv. típ = 3,109 mínimo = 10 máximo = 17 rango = 7	media = 31,5 moda = 31 mediana = 31 desv. típ = 5,745 mínimo = 25 máximo = 39 rango = 14
	4º (n = 1)	media = 14	media = 11	media = 28

Debido a que, como hemos visto anteriormente, no se ha confirmado estadísticamente la diferencia significativa entre los grupos del segundo y el tercero año

de FH mediante la prueba t-Student, no estableceremos la división de los grupos siguiendo el criterio del curso académico a la hora de realizar los análisis de ítems en los capítulos posteriores.

No obstante, en las muestras obtenidas podemos observar las diferencias entre los resultados de los grupos según el curso académico (2º y 3º de FH), aunque estas no sean muy grandes. De este modo, con el propósito de comprender visualmente el carácter de nuestros datos, hemos elaborado una representación gráfica, en la que se reflejan los resultados de la totalidad de la prueba atendiendo al curso académico de FH y OC.

Hemos coloreado el diagrama de barras (Gráfico 7) para señalar sus distintos componentes:

- los colores verdes para los sujetos que pertenecen al segundo año:
el color verde oscuro para el de FH; el verde claro para el de OC;
- los colores amarillo y naranja para el tercer año:
el color naranja es para el de FH; el amarillo para el de OC;
- los colores rosa y rojo para el cuarto año:
el color rojo para el de FH; el rosa para el de OC.

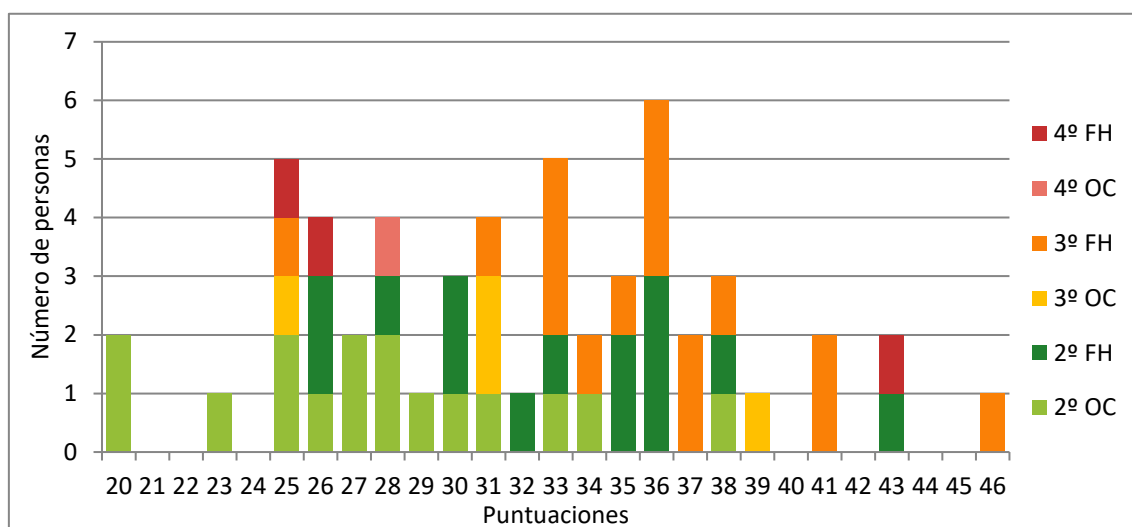


Gráfico 7. Resultados de la totalidad de la prueba de los dos grupos según el curso académico

Con el apoyo visual (Gráfico 7), podemos observar algunas tendencias, como por ejemplo que los datos del segundo año (barras de colores verdes), tanto en FH como en OC, se sitúan en la parte central y a la izquierda, lugares que se corresponden con las puntuaciones inferiores. Por otro lado, los del tercer año (barras de colores amarillo y naranja) están aproximadamente en la parte central y a la derecha, que se corresponden con las puntuaciones superiores. Los datos del cuarto año (barras de colores rosa y rojo) están situados de modo disperso y no encontramos ninguna tendencia.

■ Contraste de resultados entre los dos grupos (FH y OC)

Debido a que se ha confirmado estadísticamente la existencia de la diferencia significativa entre los grupos FH y OC, quisiéramos analizar atentamente los datos obtenidos mediante el contraste entre estos grupos. En esta sección trataremos especialmente la diferencia que se manifiesta en los porcentajes de aciertos entre los dos grupos.

Consideramos que es necesario revisar estos datos concretos porque, durante la ejecución de la prueba estadística, afectan profundamente para establecer una diferencia contrastada.

Asimismo, estudiar este aspecto es importante, dado que la información que presentaremos en estas páginas servirá como base para analizar los ítems a fondo en los capítulos siguientes.

Previamente a esos análisis, en esta sección documentamos los porcentajes de aciertos de cada ítem en ambos grupos por separado, y ordenamos estos datos de mayor a menor diferencia presentada.

En las tablas siguientes se recogen los porcentajes de aciertos de los ítems de FH y OC de los bloques 2, 3 y 4. Aunque en el bloque 3 no se ha aplicado la prueba estadística, ofrecemos sus datos para poder utilizarlos en los capítulos posteriores. Tampoco se incluyen los resultados del bloque 1, porque en el mismo se exigía producir un texto breve para responder a la pregunta y no ha sido calificado del mismo modo que los bloques 2, 3 y 4.

Porcentajes de aciertos (FH y OC)

Bloque 2

Ítems	Total (n=54)		FH (n=33)		OC (n=21)		Dif.
	n	%	n	%	n	%	
2-c	38	70,37	28	84,85	10	47,62	37,23
1-c	44	81,48	31	93,94	13	61,90	32,04
6-b	43	79,63	30	90,91	13	61,90	29,01
7-c	29	53,70	21	63,64	8	38,10	25,54
1-a	31	57,41	22	66,67	9	42,86	23,81
5-c	17	31,48	13	39,39	4	19,05	20,34
6-a	37	68,52	25	75,76	12	57,14	18,62
2-a	19	35,19	14	42,42	5	23,81	18,61
7-a	10	18,52	8	24,24	2	9,52	14,72
4-c	47	87,04	30	90,91	17	80,95	9,96
6-c	34	62,96	22	66,67	12	57,14	9,53
1-b	52	96,30	33	100,00	19	90,48	9,52
8-b	18	33,33	12	36,36	6	28,57	7,79
2-b	40	74,04	25	75,76	15	71,43	4,33
8-a	43	79,63	26	78,79	17	80,95	2,16
4-b	40	75,07	24	72,73	16	76,19	-3,46
5-b	27	50,00	16	48,49	11	52,38	-3,89
7-b	47	87,04	28	84,85	19	90,48	-5,63
3-c	52	93,30	31	93,94	21	100,00	-6,06
5-a	7	14,96	3	9,09	4	19,05	-9,96
3-a	37	68,52	21	63,64	16	76,19	-12,55
8-c	42	77,78	23	69,70	19	90,48	-20,78
4-a	25	46,30	12	36,36	13	61,90	-25,54

Dif. Mayor (> 11%)

Dif. Menor (< 11%)

(> 11%*)

Bloque 4

Ítems	Total (n=54)		FH (n=33)		OC (n=21)		Dif.
	n	%	n	%	n	%	
1	45	83,33	32	96,97	13	61,90	35,07
19	26	48,15	22	66,67	4	19,05	47,62
26	31	57,41	24	72,73	7	33,33	39,40
3	18	33,33	16	48,48	2	9,52	38,96
13	36	66,67	26	78,79	10	47,62	31,17
11	17	31,48	14	42,42	3	14,29	28,13
15	45	83,33	31	93,94	14	66,67	27,27
2	34	62,96	24	72,73	10	47,62	25,11
7	34	62,96	24	72,73	10	47,62	25,11
20	40	74,70	27	81,82	13	61,90	19,92
14	47	87,04	31	93,94	16	76,19	17,75
8	12	22,22	9	27,27	3	14,29	12,98
24	37	68,52	24	72,73	13	61,90	10,83
4	44	81,48	28	84,85	16	76,19	8,66
21	36	66,67	23	69,70	13	61,90	7,80
23	18	33,33	12	36,36	6	28,57	7,79
6	38	70,37	24	72,73	14	66,67	6,06
5	32	59,26	19	57,58	13	61,90	4,32
10	32	59,26	20	60,61	12	57,14	3,47
25	19	35,19	12	36,36	7	33,33	3,03
9	29	25,93	18	54,55	11	52,38	2,17
16	40	74,07	24	72,73	16	76,19	-3,46
12	20	37,04	11	33,33	9	42,86	-9,53
17 y 18	3	5,56	0	0,00	3	14,29	-14,29

Dif. Mayor (> 11%)

Dif. Menor (< 11%)

(> 11%*)

*El valor absoluto es mayor del 11%.

Bloque 3

Ítems	Total (n=54)		FH (n=33)		OC (n=21)		Dif.
	n	%	n	%	n	%	
F	25	53,70	19	57,58	6	28,57	29,01
B	20	37,04	14	42,42	6	28,57	13,85
C	10	18,52	7	21,21	3	14,29	6,92
E	14	25,93	9	27,27	5	23,81	3,46
D	46	85,19	27	81,82	19	90,48	-8,66
A	15	27,78	6	18,18	9	42,86	-24,68

(Dif.: diferencia)

En las tablas presentadas, se ofrece la información sobre el número de sujetos que acertaron la pregunta y el porcentaje que estos representan sobre el total de los integrantes del grupo. En el bloque 4, algunos ítems (los ítems 2, 9 y 14) poseen dos

respuestas adecuadas entre las tres opciones. De este modo, hemos calculado la suma del número de los sujetos que eligieron estas dos respuestas y su porcentaje respecto al total del grupo.

Además de los datos mencionados, se incluye también el porcentaje obtenido por la substracción, que se obtiene restando al porcentaje de aciertos de FH el de OC. Es un valor totalmente orientativo que utilizamos exclusivamente para ordenar los ítems en estas tablas. Cuando el valor indica una cifra negativa, significa que el porcentaje de aciertos de OC es mayor que el de FH.

Respecto a las casillas coloreadas, se utiliza el color rosa para indicar los valores iguales o superiores al 66,67%, y el color azul para los valores iguales o inferiores al 33,33 %.

En las tablas de los bloques 2 y 4, hemos señalado los ítems que muestran una diferencia mayor o menor entre los porcentajes de aciertos de los dos grupos (FH y OC), pero no en el bloque 3, ya que no se ha confirmado la diferencia significativa. Los ítems están divididos en dos grupos, con el criterio de que ser mayor o menor de un valor absoluto del 11 %. Hemos establecido este criterio por dos motivos concretos. El primer motivo es dividir aproximadamente por la mitad el conjunto (en el bloque 2, 11 ítems de diferencia menor al 11% y 12 ítems de diferencia mayor).

El segundo motivo es que, cuando el valor absoluto de la diferencia es menor del 11%, además de acercarse los porcentajes de aciertos de FH y OC, se incrementa la posibilidad de mostrar un mismo tipo de tendencia. Por ejemplo, los dos porcentajes de aciertos de FH y OC son iguales o mayores del 66,67 %, están en la franja entre el 33,33% y el 66,67%, o son iguales o menores del 33,33%, y esto en la tabla se puede

comprender con más facilidad mediante las casillas coloreadas. En el bloque 2 se presenta esta tendencia más clara que en el bloque 4.

Mediante estos datos, podemos observar que el porcentaje de aciertos se hace en función de la totalidad de la población de cada grupo, y por ello decimos que este porcentaje se utiliza más bien como referencia. Los datos ofrecidos por la población total pueden resultar engañosos en ocasiones, y por lo tanto deben ser tratados con cautela. Podemos ejemplificar esta afirmación de la siguiente manera: si la media porcentual de los aciertos ofrece buenas calificaciones, esto puede deberse a que tanto los sujetos del grupo FH como los del OC logran buenas calificaciones y, por tanto, la media responde a esa realidad; o a que, por el contrario, uno de los dos grupos ha obtenido unas calificaciones excelentes y el otro unas calificaciones bajas, pero, al calcular la media, el porcentaje ofrece cifras positivas. Consideramos que en este segundo caso se necesita realizar un análisis con cautela para comprender verdaderamente la realidad.

Para evitar estas posibles ambigüedades, creemos necesario desarrollar un análisis atento y en profundidad de cada ítem en los capítulos posteriores, estudiando cada elemento de manera detallada y científica.

5.2. Resultados por bloques

5.2.1. Prueba de semántica (bloque 1)

■ Descripción de la prueba


El bloque 1 consiste en una pregunta única. Incluimos una imagen de la encuesta para ilustrar la pregunta traducida al español:

Explique la diferencia entre los siguientes ejemplos desde el punto de vista semántico. Tenga en cuenta la presencia y ausencia del artículo, así como el tipo de artículo. Encuentre y especifique alguna diferencia en cada caso, por favor. *

a) Parece que va a llover. ¿Tienes paraguas?

b) Parece que va a llover. ¿Tienes un paraguas?

c) Parece que va a llover. ¿Tienes el paraguas?



(Respecto a la encuesta para los informantes japoneses, véase el Apéndice 1.)

En la encuesta destinada a los sujetos japoneses, las instrucciones están escritas en japonés y los tres ejemplos (A, B y C) están en español. En la respuesta a esta pregunta, el informante produce una explicación breve en español o en japonés acerca de la diferenciación semántica entre los tres casos. Para que el informante pueda comprender la intención de la pregunta, hemos especificado los puntos que quisiéramos que incluyera en su respuesta: *la presencia y ausencia del artículo, así como el tipo de artículo*.

En esta prueba se evalúa el conocimiento del aspecto semántico sobre el artículo español, y especialmente concedemos importancia a la capacidad de expresar la diferenciación entre los tres casos mencionados. De este modo, consideramos como válido cuando un sujeto expresa algún rasgo diferenciador, por ejemplo, un objeto identificado, conocido o desconocido, numeral o no numeral, general o específico, etc. También aceptamos las oraciones traducidas al japonés en el caso de que el sujeto aclare de alguna manera la parte correspondiente al artículo en español.

Asimismo, puede establecer la diferenciación por la intención del emisor, imaginando una situación real. De este modo, su análisis está muy sujeto al contexto determinado en la que éstas puedan aparecer. Al emplear esta estrategia, en la respuesta a la pregunta que hemos propuesto, se incluyen expresiones referentes a peticiones, ofrecimientos, muestras de preocupación, etc.

En cuanto al criterio de evaluación, como hemos expuesto anteriormente (§4.2), se conceden 2 puntos (puntuación máxima) para las respuestas en las que se ha ilustrado claramente la diferencia semántica entre los tres casos; 1 punto en las que se han explicado correctamente uno o dos casos; y 0 puntos en las que se ha escrito explícitamente “no lo sé”.

■ Grupo de control

Para la evaluación de las respuestas del grupo de control, hemos empleado el criterio de la capacidad explicativa sobre la diferenciación entre los tres casos. Es la misma medida que empleamos para las respuestas de los sujetos japoneses, aunque los componentes del grupo de control son nativos españoles. Otorgamos 1 punto para 22 informantes (23,66%), 2 puntos para 71 informantes (76,34%), y nadie recibió 0 puntos.

Entre las personas que obtuvieron 1 punto, se incluían numerosos participantes procedentes de FH (Filología Hispánica). A pesar de este hecho, consideramos que las opiniones de los informantes de FH son relevantes, puesto que están especializados académicamente en la lengua española. Por esta razón, exponemos de manera explícita el número de participantes procedentes de FH y de OC (Otras carreras) en la tabla siguiente.

Detalle del bloque 1 sobre las procedencias académicas (Grupo de control)

		1 punto n (%)	2 puntos n (%)	Total n
Procedencias académicas	FH	12 (36,36%)	21 (63,64%)	33
	OC	10 (16,67%)	50 (83,33%)	60

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas)

En la tabla se observa que, entre los 33 informantes procedentes de FH, el 36,36% (12 de 33 personas) recibió 1 punto; por otro lado, entre los 60 informantes procedentes de OC el 16,67% (10 de 60 personas) obtuvo el mismo punto.

Estos informantes no consiguieron a llegar a la puntuación máxima (2 puntos) porque no especificaban la diferencia entre los tres casos. Existen dos tendencias en las respuestas que han sido calificadas con 1 punto. En la primera tendencia, que corresponde a la mayoría de estos informantes (9 personas de FH; 8 personas de OC), se estableció un contraste de los casos A y B con el caso C, y faltaba la explicación sobre la diferencia entre el caso A y el caso B. En la segunda tendencia, que corresponde al resto (3 de FH; 2 de OC), se mencionaron solo uno o dos casos, y no se comentaba nada sobre las tres oraciones.

En cuanto a la manera de ofrecer la explicación, entre las respuestas que han sido calificadas con 2 puntos, el 81,72 % de los informantes nativos (76 de 93 personas)

argumentó desde el punto de vista gramatical, como hemos descrito en el capítulo anterior (§2.1.2), u ofreció una explicación gramatical combinándola con una aproximación pragmática.

Entre las respuestas en las que optan por el enfoque gramatical, recogimos las siguientes expresiones: en el caso de la ausencia del artículo, *paraguas* (oración A), los nativos explican que es un concepto general y abstracto, una categoría genérica, sin valor numérico, etc.; con el artículo indefinido, *un paraguas* (oración B), en la contestación se interpreta como un paraguas cualquiera, desconocido, y también numerosas respuestas se centran en el aspecto numeral; y, en el caso del artículo definido, *el paraguas* (oración C), encontramos respuestas como un objeto conocido por los interlocutores, específico, concreto, identificado, etc.

Por otro lado, el 43,01 % (40 de 93 personas) tuvieron en cuenta la inferencia pragmática y, por ejemplo, incluyeron en su explicación información sobre qué pretendía conseguir el emisor implícitamente al verbalizar estas oraciones, contrastando el enunciado de A (omisión del artículo) con el de B (el artículo definido).

Las respuestas ofrecían diversas interpretaciones. En el caso A (si un interlocutor pregunta: *¿Tienes paraguas?*, con omisión del artículo), los nativos imaginan situaciones en que el emisor: ofrece un paraguas al receptor, se preocupa por el receptor, está informando simplemente de que va a llover, muestra curiosidad o interés, etc. En el caso B (*¿Tienes un paraguas?*, con el artículo indefinido), los nativos suponen que el emisor tiene intención de pedirselo prestado al receptor, etc. Por otra parte, las explicaciones del caso C (*¿Tienes el paraguas?*, con el artículo definido) no tratan exclusivamente del aspecto pragmático y utilizan los términos que hemos expuesto anteriormente: los informantes nativos imaginan que se refiere a un paraguas

concreto o específico y, en gran número, explican que se trata de un paraguas que pueden identificar ambos interlocutores.

■ Sujetos japoneses

Numerosos sujetos poseen el conocimiento suficiente para contestar razonadamente a esta pregunta, un hecho que hemos podido apreciar en el apartado de los resultados generales (§5.1.1). El 61,11% (33 de 54 sujetos) alcanza la máxima puntuación (2 puntos), el 31,48% (17 sujetos) consigue 1 punto, y el resto, el 7,41% (4 sujetos) expresaba “no lo sé” en japonés o en español, lo que hemos calificado con 0 puntos. (La representación gráfica de estos datos está incluida en §5.1.1.)

□ Análisis del ítem

El presente bloque es el único que exige una respuesta libre, dicho de otro modo, el sujeto tiene que redactar un texto breve con sus palabras. Por lo tanto, organizamos la presentación de los resultados del bloque 1 de un modo distinto al de otros bloques.

En la primera parte del análisis del ítem, estudiaremos los datos con la intención de esclarecer la relación entre las puntuaciones obtenidas y los grupos formados previamente mediante los Análisis A y B, objetivo que mantendremos en los bloques posteriores. (Respecto a la organización de los grupos y los Análisis A y B, véase §4.3.)

En la segunda parte, examinaremos los contenidos de las respuestas entregadas para comprobar si existe una tendencia en la manera de ofrecer la explicación:

gramatical, pragmática o compuesta de varios aspectos. Asimismo, estudiaremos los términos que los sujetos empleen en las respuestas con frecuencia.

En la última parte del análisis, con el título *Observaciones*, se incluyen una serie de reflexiones sobre el experimento llevado a cabo en el bloque.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del bloque 1 (3 grupos)

	0 puntos	1 punto	2 puntos
PTA (n = 18)	0,00%	27,78%	72,22%
PTInt (n = 18)	0,00%	22,22%	77,78%
PTB (n = 18)	22,22%	50,00%	27,78%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

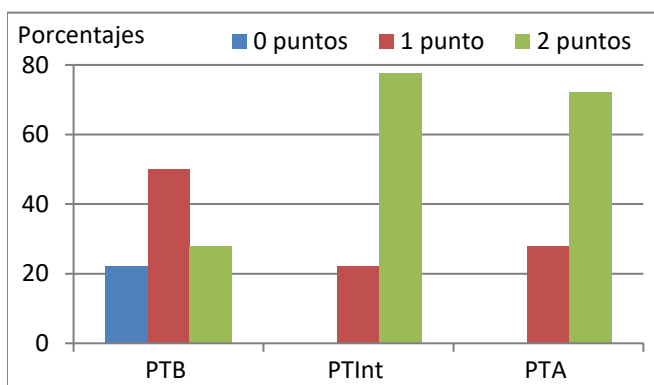


Gráfico 8. Resultados del bloque 1 (3 grupos)

Tanto en la tabla como en el gráfico (Gráfico 8), se observa que PTA y PTInt presentan resultados muy parecidos. El 72,22% de PTA y el 77,78% de PTInt alcanzan 2 puntos; el 27,78% de PTA y el 22,22% de PTInt obtienen 1 punto. Por otro lado, PTB muestra un carácter totalmente distinto a los otros dos grupos: el 27,78% consiguen 2 puntos y el 50%, 1 punto, mientras que el 22,22% no llega a recibir puntos.

Estos resultados se caracterizan por la diferencia notable entre los mejores grupos (PTA y PTInt) y PTB¹³⁰. En PTA y PTInt, más del 70% consigue 2 puntos, de este modo, la mayoría de sus miembros muestra la capacidad suficiente para describir la

¹³⁰ En este caso, no podemos comprobar si la diferencia entre los dos grupos (PTA y PTInt frente a PTB) es suficientemente grande mediante el método estadístico de la prueba t-Student, debido a que no se cumplen algunos requisitos para su aplicación. (Respecto al método estadístico y sus requisitos, véase §4.3.)

diferencia semántica de las oraciones propuestas, mientras que en PTB, aproximadamente el 70 % (la suma de los porcentajes de sujetos que marcan 1 y 0 puntos) de ellos encuentra dificultades para responder la pregunta. En este caso, puede que no posean el conocimiento suficiente y no hayan podido encontrar la diferencia, o puede que hayan intuido algo, pero no han podido argumentarlo con sus propias palabras.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del bloque 1 (5 grupos)

	0 puntos	1 punto	2 puntos
FH-PA (n = 16)	0,00%	18,75%	81,25%
FH-PB (n = 17)	0,00%	47,06%	52,94%
Esp-Ing (n = 7)	0,00%	14,29%	85,71%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	42,85%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	28,57%	57,14%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

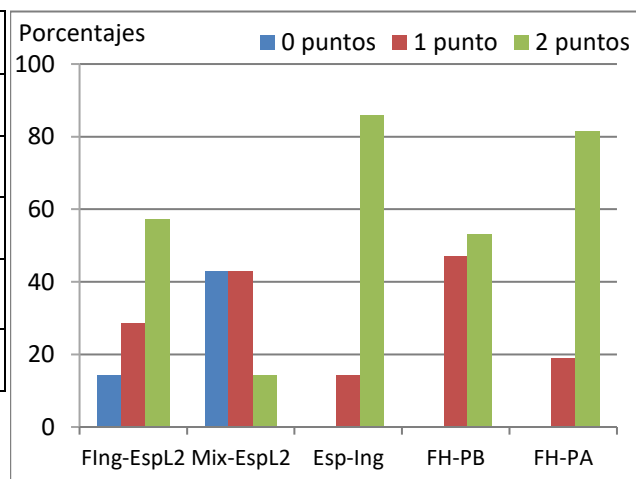


Gráfico 9. Resultados del bloque 1 (5 grupos)

En los grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB) y Esp-Ing, todos sus integrantes consiguen puntos (1 o 2 puntos), y destacan especialmente los resultados de FH-PA y Esp-Ing por obtener porcentajes muy elevados de 2 puntos: FH-PA presenta el 81,25%, y Esp-Ing, el 85,71%¹³¹. En FH-PB, el 54,94% consigue 2 puntos.

¹³¹ En Esp-Ing casi todos los componentes (6 de 7 sujetos) obtienen la puntuación máxima (2 puntos). Respecto a este hecho, un integrante del grupo nos ha informado a través de la misma encuesta que ellos

Por otro lado, los porcentajes detallados de los grupos que aprenden español como segunda lengua son los siguientes: el 14,29% de Mix-EspL2 y el 57,14 % de FIng-EspL2 logran 2 puntos; el 42,85% de Mix-EspL2 y el 28,57% de FIng-EspL2 consiguen 1 punto; y, el 42,85% de Mix-EspL2 y el 14,29% de FIng-EspL2 obtienen 0 puntos.

Podemos observar que un gran número de los sujetos que aprenden la lengua española como especialidad (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing, que la estudian como primera lengua extranjera) conocen aspectos semánticos del artículo, ya que todos consiguen puntos, y, de hecho, la mayoría alcanza la puntuación máxima. Por otra parte, en el caso de los que estudian español como segunda lengua extranjera (Mix-EspL2 y FIng-EspL2), el resultado depende del individuo. Algunos han desarrollado sus capacidades y han podido ofrecer explicaciones sobre la semántica del artículo, mientras que otros sienten inseguridad o no poseen el conocimiento suficiente para responder a la pregunta¹³².

habían aprendido recientemente el artículo con un profesor que ha dedicado sus estudios a dicha categoría gramatical en español. Por esta razón, los miembros de este grupo poseen un conocimiento avanzado respecto al tema que proponemos en este bloque.

¹³² Los aspectos observados en esta parte están reflejados en las estadísticas descriptivas. Ofrecemos los datos de cinco grupos del Análisis B.

Datos estadísticos descriptivos del bloque 1 (5 grupos)

FIng-EspL2 (n = 7)	Mix-EspL2 (n = 7)	Esp-Ing (n = 7)	FH-PB (n = 17)	FH-PA (n = 16)
media = 1,429 moda = 2 mediana = 2 desv. típ = 0,787 mínimo = 0 máximo = 2 rango = 2	media = 0,714 moda = 0 y 1 mediana = 1 desv. típ = 0,756 mínimo = 0 máximo = 2 rango = 2	media = 1,857 moda = 2 mediana = 2 desv. típ = 0,378 mínimo = 1 máximo = 2 rango = 1	media = 1,53 moda = 2 mediana = 1,5 desv. típ = 0,514 mínimo = 1 máximo = 2 rango = 1	media = 1,813 moda = 2 mediana = 2 desv. típ = 0,403 mínimo = 1 máximo = 2 rango = 1

□Análisis de las explicaciones de los sujetos

Todos los sujetos que han obtenido puntuaciones de 1 o 2 intentaron explicar la diferencia entre las oraciones propuestas desde el punto de vista gramatical, empleando los términos que utilizaban los nativos españoles. Entre los sujetos japoneses, solo un sujeto (FH) incluyó el aspecto pragmático (la situación e intención del emisor), además de una explicación gramatical, en su respuesta.

Vamos a analizar las respuestas que han obtenido la puntuación máxima (2 puntos). El número de sujetos que la han conseguido es 33. Para explicar el caso C, en el que aparece un artículo definido (*¿Tienes el paraguas?*), el 66,67% de estos sujetos (22 de 33 personas) utiliza la palabra *específico* (en japonés, *tokutei*) en sus explicaciones, como *el paraguas específico que los dos interlocutores conocen*, *el paraguas específico del que ya han hablado anteriormente* o *el paraguas específico que siempre utiliza el oyente*. También, en varias respuestas se recurre a la teoría de la información consabida (para a una explicación detallada de esta teoría, véase §2.1.2) sin emplear la palabra *específico*.

Aparte de estas respuestas, un sujeto (FIng-EspL2) incluyó una mención sobre la correspondencia del artículo en inglés: *el artículo definido e indefinido en español corresponden a los artículos “a” y “the” en inglés respectivamente*.

En el caso B con un artículo indefinido (*¿Tienes un paraguas?*), el 84,85% de los sujetos que han recibido 2 puntos (28 de 33 personas) prestó especial atención al aspecto numeral. Por otro lado, existe otro tipo de explicación en la que se tiene en cuenta el carácter no identificable (18,18%, 6 de 33 personas), como *un paraguas cualquiera* o *un paraguas no específico*. Además de estas respuestas, un sujeto

(Esp-Ing) lo plantea como un objeto referencial y explica: *es un paraguas específico, sin embargo, se lo menciona por primera vez.*

En el caso A sin artículo, *¿Tienes paraguas?*, el 45,45 % (15 de 33 personas) centra su atención en el enunciado y, de este modo, explican que el emisor quiere conocer el hecho de si su interlocutor lo posee o no, contrastando con los otros casos (B y C) en los que la atención se sitúa en el objeto directo: qué tipo de paraguas (como identificable o conocido). Por otro lado, el 21,21% (7 de 33 personas) se refiere a *paraguas* (sin determinante) como *una categoría* o *un objeto en general*.

A continuación, estudiamos el contenido de las respuestas de los 17 sujetos que han obtenido 1 punto, calificación motivada porque sus respuestas no son completas o incluyen contenidos incorrectos.

El 23,53% de estos sujetos (4 de 17 personas), solo trata la diferencia entre los dos casos del artículo definido y el indefinido (C: *¿Tienes el paraguas?*; B: *¿Tienes un paraguas?*), y no menciona el caso de la omisión del mismo (A: *¿Tienes paraguas?*), aunque las explicaciones los dos tipos de artículo (B y C) son válidas.

El otro 23,53 % (4 de 17 personas) trata los casos de la omisión y del indefinido (A y B) conjuntamente, frente al caso del definido (C), y no explica la diferenciación entre el caso de la omisión y el del indefinido (A y B).

Además de estas respuestas, el 35,29 % (6 de 17 personas) describe uno o dos rasgos del artículo sin especificar cada uno de los casos, por ejemplo, *específico o no específico; conocido o no conocido*, etc., por lo tanto, consideramos que es una respuesta incompleta. El resto, el 18 % (3 sujetos), se confunde o se equivoca en uno o dos de los tres casos.

Por último, en cuanto a la relación entre los términos utilizados y los grupos establecidos en los análisis A y B, no podemos descubrir ninguna relación directa, puesto que no existía ninguna expresión exclusiva de un grupo concreto.

■ Observaciones

En el resultado, debido a que la mayoría de los sujetos procede de Filología Hispánica (33 sujetos) y participan también estudiantes de español e inglés como primera lengua extranjera (Esp-Ing, 7 sujetos), numerosos sujetos han obtenido la máxima calificación (2 puntos), lo que ha favorecido que la media de puntuaciones sea mejor de lo que en un principio hubiéramos imaginado.

Sin embargo, no podemos afirmar con plena certeza que la pregunta del presente bloque funcione como indicador de la posesión del conocimiento sobre el artículo en español, porque los individuos con unos conocimientos supuestamente más avanzados no han conseguido puntuaciones altas en algunos casos, como por ejemplo en el grupo de control, donde más de un tercio de los informantes de Filología Hispánica (36,36%: 12 de 33 personas) no obtuvo la puntuación máxima por no especificar los tres casos. Somos conscientes de que esta no es una proporción pequeña.

De hecho, algunos sujetos japoneses que obtuvieron una puntuación superior en la totalidad de la prueba recibieron 1 punto por no haber explicitado el aspecto diferenciador entre los tres casos, como en el caso de los nativos españoles. De este modo, aunque no han obtenido la puntuación máxima en esta pregunta, suponemos que estos sujetos podían establecer la diferenciación semántica de manera intuitiva, porque, si no la conocieran, no podrían haber elegido las respuestas correctas en otros bloques.

Como es lógico, nos cabe la duda de si podríamos haber modificado la forma de la pregunta.

A pesar de que exista la posibilidad de mejorar la fiabilidad y la validez de la pregunta, consideramos que es significativo recoger estos datos y evaluar las respuestas que los sujetos expresan con sus propias palabras sobre la semántica de los tres casos del artículo en español.

5.2.2 Pruebas de gramática (bloque 2)

El bloque 2 consiste en ocho grupos de tres oraciones, en las que se alternan el artículo definido, indefinido o su omisión, y se propone a los informantes que juzguen la gramaticalidad de 24 oraciones en total.

Este bloque está elaborado con el objetivo de evaluar la capacidad lingüística de los sujetos de identificar si las oraciones propuestas son gramaticales o agramaticales. En la lengua española, cada vez que aparece un sustantivo se requiere optar entre el artículo definido, indefinido o su omisión. Dependiendo de la construcción de la frase, no se permite siempre alternar entre estas tres opciones.

Para utilizar el artículo adecuadamente, consideramos que es importante tanto poder identificar las construcciones del tipo gramatical y permisible como incluir los conocimientos sobre las construcciones del tipo agramatical y no admisible. Este concepto *no admisible* surge en los siguientes supuestos: 1) cuando en una oración se exige la presencia de un artículo y falta este elemento gramatical; 2) cuando en una oración no se admite la presencia de un artículo, pero este aparece; 3) cuando la

elección de un tipo u otro de artículo causa un cambio de interpretación y vuelve inadecuado el mensaje.

Finalmente, desde el planteamiento de la prueba hemos sido conscientes de que es una tarea muy complicada juzgar la gramaticalidad de una oración desvinculándola de un contexto determinado. Pese a ello, los resultados recogidos arrojan conclusiones interesantes sobre la interiorización del artículo por parte de los hablantes japoneses.

■ Descripción de las instrucciones del bloque 2

Para empezar, exponemos las instrucciones en español en el cuadro siguiente:

Juzgue si la oración es gramatical o agramatical.

Indíquelo en la casilla correspondiente:

la oración es gramatical → correcto; la oración es agramatical (no gramatical) → incorrecto.

(Respecto a la encuesta para los informantes japoneses, véase el Apéndice 1)

Para que los informantes puedan realizar la tarea sin confusiones, se especifican los procedimientos que deben llevar a cabo.

1) Ítems 1-a, 1-b y 1-c

■ Descripción de la prueba

En el cuadro siguiente, se observan las primeras preguntas con las respuestas correctas ya marcadas:

	Correcto	Incorrecto
1-a Hay mesas.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
1-b Hay una mesa.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
1-c Hay la mesa.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

(Respecto a la encuesta para los informantes japoneses, véase el Apéndice 1)

Se trata de una imagen extraída de la encuesta en línea, que en su forma original aparece sin las respuestas marcadas. En la encuesta destinada a los informantes japoneses, se ofreció la traducción de la palabra *mesa(s)* para facilitar la comprensión de estas oraciones, aunque seleccionamos esta palabra bajo el supuesto de que los sujetos la conocerían.

En la parte izquierda se presentan tres oraciones que deben ser juzgadas por los informantes, y en la parte derecha se ofrecen dos casillas para cada oración. Solamente se permite marcar una de estas casillas. En la versión destinada a los encuestados japoneses, las tres oraciones propuestas están escritas en español, mientras que las expresiones indicadoras *Correcto* e *Incorrecto*, que se sitúan en la parte superior de las casillas, están traducidas al japonés.

Elegimos la construcción con el verbo *haber* impersonal para el primer grupo de preguntas porque habíamos considerado que el conocimiento de esta construcción podría interpretarse como un indicador de la interiorización de la restricción sintáctica del uso del artículo, puesto que está incluida en el nivel elemental de los contenidos de referencia para la enseñanza del español, como en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006), en Díaz Rodríguez, Martínez Sánchez y Redó Banzo (2011) o en Grupo de Investigación de la Didáctica del Español¹³³ (GIDE) (2015).

¹³³ Es un grupo formado por profesores dedicados a la enseñanza del español que elaboró un modelo de contenidos para los universitarios japoneses que aprenden la lengua española (Ochiai y Moyano 2011;

Concretamente, en el PCIC del nivel A1 (2006) se mencionan de forma explícita las restricciones causadas por la posición sintáctica del artículo definido como la *incompatibilidad general con el verbo “haber”* (*ibíd.*: 113). Asimismo, en el apartado de ausencia del artículo del mismo nivel, se habla de la *incompatibilidad general del verbo “haber” impersonal* (*ibíd.*: 115). Por otro lado, en el caso del artículo indefinido, se incluye en el nivel A2 como *obligatorio con “hay”* (*ibíd.*: 115).

Respecto a las soluciones, las oraciones 1-a (*Hay mesas*) y 1-b (*Hay una mesa*) son correctas, mientras que la oración 1-c (**Hay la mesa*) es incorrecta.

Sin embargo, este verbo no rechaza siempre la presencia del artículo definido. RAE (2009: 1115-1121) describe una serie de excepciones en las que se combina el verbo *haber* con el artículo definido. Se admite la aparición de dicho verbo con adjetivos que proveen valor cuantitativo en grado o cantidad, como *suficiente* o *necesario* (“Hay la información suficiente” [ejemplo extraído de RAE 2009: 1118]); con las construcciones endofóricas, en las que el artículo definido viene dado por la presencia del modificador o el complemento del nombre (“No hay la fuerza necesaria” [ejemplo extraído de *ibíd.*]), entre otros casos excepcionales.

A pesar de ello, suponemos que las oraciones 1-a, 1-b y 1-c no provocarán discusiones sobre su validez como prueba de conocimiento para estudiantes de ELE, porque en nuestro caso concreto esta construcción con el verbo *haber* lleva un único sustantivo contable como complemento.

Moreno y Ochiai 2013). Uno de los objetivos principales es “establecer criterios comunes para la enseñanza del español en Japón determinando niveles y contenidos” (2015: 9). El trabajo está organizado en 12 unidades.

■ Grupo de control

El cuadro siguiente representa los resultados obtenidos de las preguntas 1-a, 1-b y 1-c por 93 nativos españoles.

Resultados de 1-a, 1-b y 1-c (Grupo de control)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
1 - a	Hay mesas.	93	100,00	0	0,00
1 - b	Hay <u>una</u> mesa.	93	100,00	0	0,00
1 - c	Hay <u>la</u> mesa.	1	1,08	92	98,92

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

El grupo de control coincide por unanimidad en las preguntas 1-a y 1-b, mientras que en la 1-c el 98,92% coincide en el juicio de que la oración propuesta es agramatical y se observa una pequeña discrepancia (1,08%).

■ Sujetos japoneses

En el cuadro siguiente se exponen los resultados obtenidos de las preguntas 1-a, 1-b y 1-c por 54 sujetos japoneses.

Resultados de 1-a, 1-b y 1-c (54 sujetos)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
1 - a	Hay mesas.	31	57,41	23	42,59
1 - b	Hay <u>una</u> mesa.	52	96,30	2	3,70
1 - c	Hay <u>la</u> mesa.	10	18,52	44	81,48

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En esta tabla, se observa que la mayor parte de los sujetos marcó las casillas de la respuesta acertada en los tres ítems. También se aprecia que el porcentaje de aciertos varía según la oración propuesta.

La pregunta 1-a presenta el 57,41% de aciertos, mientras que en los otros dos casos se obtienen unos porcentajes superiores al 80%. Por otro lado, destaca el resultado de la pregunta 1-b, donde los sujetos alcanzan el 96,30% de aciertos. Asimismo, en la pregunta 1-c el porcentaje de aciertos es de un 81,48%.

☐ Análisis de ítems: pregunta 1-a

Hemos realizado dos tipos de análisis: Análisis de la clasificación en tres grupos (o Análisis A) y Análisis de la clasificación en cinco grupos (o Análisis B), como hemos explicado anteriormente (§4.3).

El primero de estos análisis responde a una clasificación basada en el criterio de puntuación obtenida, y está compuesto por tres grupos: Puntuación total alta (PTA), Puntuación total intermedia (PTInt) y Puntuación total baja (PTB), de 18 sujetos cada uno. El segundo, por otro lado, se basa en una clasificación en cinco grupos que sigue el criterio de procedencia académica. Formamos dos grupos procedentes de Filología Hispánica, que denominamos Filología Hispánica de Puntuación Alta (FH-PA) y Filología Hispánica de Puntuación Baja (FH-PB). Siguiendo el mismo criterio, establecemos otros tres grupos de distintas formaciones académicas: Español e Inglés como primeras lenguas extranjeras (Esp-Ing), Grupo Mixto con español como segunda lengua extranjera (Mix-EspL2) y Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera (FIng-EspL2). (Para una explicación más detallada, véase §4.3.)

El formato mediante el que se presentan los resultados de los dos análisis es el mismo: se ofrece una tabla donde se exponen porcentualmente las ocasiones en que los sujetos eligieron cada opción (*Correcto* / *Incorrecto*) de la pregunta.

En la encuesta, los informantes marcaron las casillas de *Correcto* e *Incorrecto*. En la tabla que recoge los resultados, codificamos esta información de modo que la casilla de *Correcto* corresponde a la opción 1 y la de *Incorrecto* a la opción 2. Estas dos opciones *Correcto* e *Incorrecto* no se corresponden respectivamente con las expresiones *acierto* o *no acierto*, pues esto viene determinado por la pregunta.

Junto a la tabla, se representan estos datos mediante un gráfico de barras para facilitar la interpretación. Tanto en la tabla como en el gráfico, se dispone de los porcentajes de las dos opciones, y no solo del de aciertos, para que pueda apreciarse mejor la evolución del juicio de los sujetos.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 1-a (3 grupos)¹³⁴

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	66,67%	33,33%
PTInt (n = 18)	61,11%	38,89%
PTB (n = 18)	44,44%	55,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

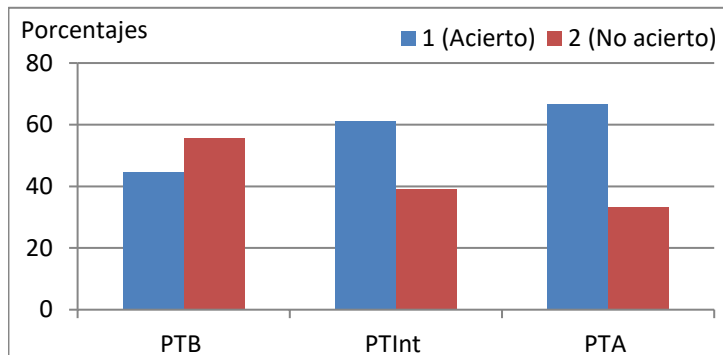


Gráfico 10. Resultados de 1-a (3 grupos)

En la tabla se observa que PTA presenta el mayor porcentaje de aciertos entre los tres grupos, con el 66,67%. PTInt consigue el 61,11% de aciertos y PTB, el 44,44%. En la representación gráfica (Gráfico 10), las barras azules de aciertos muestran un incremento continuo y suave hacia a la derecha, reflejando la tendencia de que el porcentaje de aciertos aumenta suavemente a medida que se consiguen mayores puntuaciones totales.

Tanto en la tabla como en el gráfico (Gráfico 10), se aprecia que en los dos grupos con mayor puntuación total (PTA y PTInt) la mayoría de los encuestados eligió la opción correcta, aunque en PTInt disminuye el porcentaje de aciertos. En cambio, en PTB la mayoría desconocía la restricción sintáctica que nos proponíamos evaluar.

¹³⁴ Los porcentajes expuestos en la tabla son los que se obtienen por cada grupo. Por ejemplo, en PTA se obtiene el 61,11%, lo que significa que 11 de 18 informantes eligieron la opción 1 ($11 / 18 = 0,6111\dots$). (Para una explicación más detallada sobre el cálculo del porcentaje de aciertos, véase §4.3.)

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 1-a (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	68,75%	31,25%
FH-PB (n = 17)	64,71%	35,29%
Esp-Ing (n = 7)	57,14%	42,85%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	71,43%
FIng-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

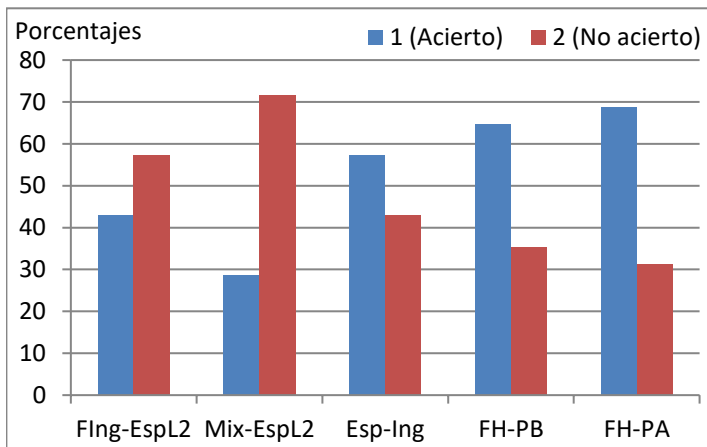


Gráfico 11. Resultados de 1-a (5 grupos)

En los resultados de esta pregunta, se observa que los dos grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB) presentan un porcentaje superior al 60%: FH-PA consigue el 68,75% de aciertos, FH-PB, el 64,71%. También la mayoría del grupo que se especializa en español e inglés eligió la opción correcta: Esp-Ing ofrece el 57,14% de aciertos. Por otro lado, los grupos que aprenden español como segunda lengua extranjera muestran un porcentaje de aciertos inferior al 50%: Mix-EspL2 obtiene el 28,57%, y FIng-EspL2, el 42,85%.

Un aspecto llamativo es que los porcentajes de los dos grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB) son parecidos (en FH-PA 11 de los 16 integrantes acertaron, mientras que en FH-PB lo hacen 11 de los 17 miembros). Otro aspecto de interés es que los porcentajes de aciertos varían según la procedencia académica.

☐ Análisis de ítems: pregunta 1-b

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 1-b (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	94,44%	5,56%
PTInt (n = 18)	100,00%	0,00%
PTB (n = 18)	94,44%	5,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

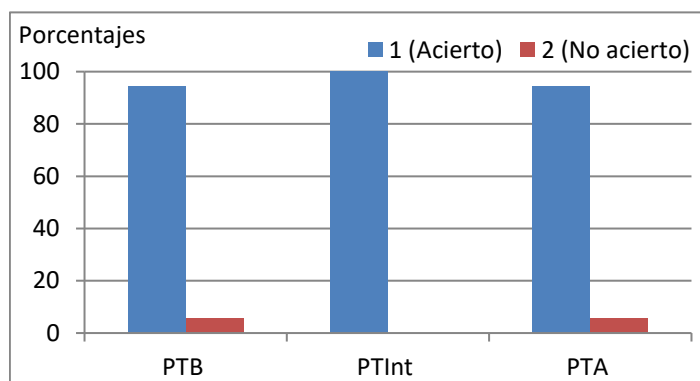


Gráfico 12. Resultados de 1-b (3 grupos)

Tanto en la tabla como en el gráfico (Gráfico 12), se aprecia que todos los grupos consiguen porcentajes sumamente elevados de aciertos. Los porcentajes de los grupos PTA y PTB llegan al 94,44%, y el de PTInt alcanza el 100%.

En los resultados de la pregunta 1-b, los porcentajes de aciertos son cercanos al 100% en los tres grupos, lo que implica que esta pregunta fue muy fácil para todos los sujetos sin distinción de niveles de competencia. De este modo, podemos considerar que los sujetos japoneses conocen la restricción sintáctica que se trata en este ítem.

El índice de distribución de esta pregunta es 0,00, lo que significa que acertó el mismo número de sujetos de los grupos PTA y PTB, ya que se observa que no existe diferencia entre ambos.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 1-b (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	100,00%	0,00%
FH-PB (n = 17)	100,00%	0,00%
Esp-Ing (n = 7)	85,71%	14,29%
Mix-EspL2 (n = 7)	85,71%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	100,00%	0,00%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

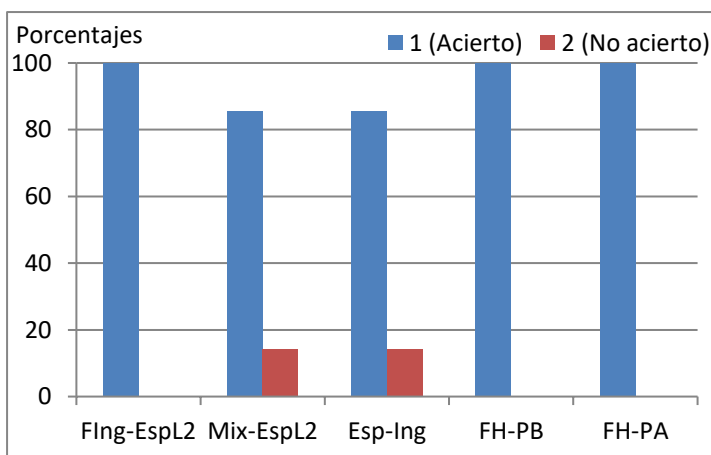


Gráfico 13. Resultados de 1-b (5 grupos)

En los resultados de la clasificación en cinco grupos, en los dos grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB) y FIng-EspL2 se muestra que sus integrantes poseen el conocimiento suficiente para elegir la respuesta adecuada y alcanzan el porcentaje máximo (100%).

Asimismo, Esp-Ing y Mix-EspL2 presentan unos buenos resultados, obteniendo ambos el 85,71%. En estos últimos casos, el porcentaje equivale al hecho de que 6 de 7 sujetos acertaron. Como el número de integrantes es muy reducido, un único individuo corresponde al 14,29 % que marcó la opción incorrecta.

☐ Análisis de ítems: pregunta 1-c

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 1-c (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	11,11%	88,89%
PTInt (n = 18)	5,56%	94,44%
PTB (n = 18)	38,89%	61,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

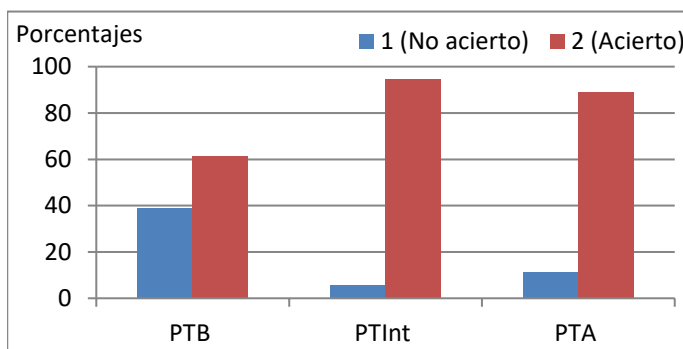


Gráfico 14. Resultados de 1-c (3 grupos)

En los resultados de este análisis, los tres grupos muestran un porcentaje elevado, puesto que sus cifras son superiores al 60%. Se observa que PTInt presenta el mayor porcentaje de aciertos entre los tres grupos, con el 94,44%. PTA también marca un porcentaje muy elevado, el 88,89%, y PTB muestra un 61,11%.

Es relevante la diferencia entre los dos mejores grupos (PTA y PTInt) y PTB. En el gráfico (Gráfico 14), si prestamos atención al porcentaje de los que eligen la opción incorrecta (en este caso, barras azules), en PTB muestra un aumento brusco en comparación con los dos otros grupos (PTA y PTInt).

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 1-c (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	6,25%	93,75%
FH-PB (n = 17)	5,88%	94,12%
Esp-Ing (n = 7)	28,57%	71,43%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%
FIng-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

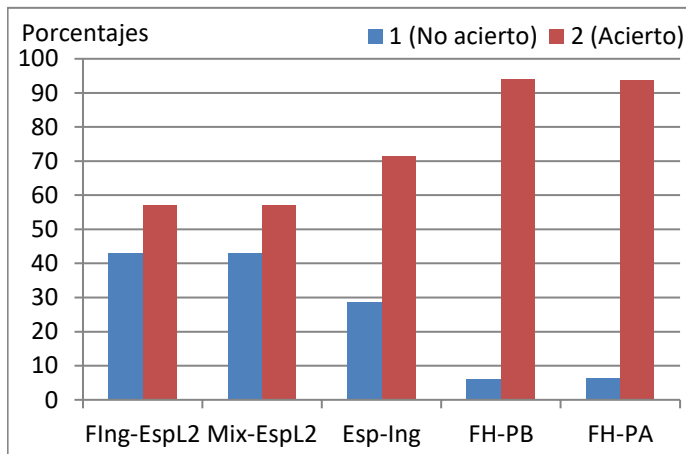


Gráfico 15. Resultados de 1-c (5 grupos)

Es destacable que todos los grupos presentan un porcentaje superior al 50%.

Los dos grupos de Filología Hispánica consiguen los porcentajes más elevados de aciertos: FH-PA llega al 93,75% y FH-PB, al 94,12%. Esp-Ing también ofrece un buen resultado, contando con un 71,43% de aciertos, mientras que Mix-EspL2 y FIng-EspL2 muestran ambos el 57,14% de aciertos.

En este caso, podemos apreciar dos conjuntos de porcentajes. Los dos grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB), con porcentajes superiores al 90%; y los otros tres grupos (Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2), que se sitúan en una franja entre el 50% y el 80%.

□ Análisis de combinaciones: oraciones 1-a, 1-b y 1-c

En la tabla siguiente se ofrecen los datos relativos a las posibles combinaciones de aciertos con el número de personas correspondiente a cada caso. Mediante este análisis, por ejemplo, podemos conocer el número de personas que acertó las tres preguntas, así como el número de personas que no acertó ninguna, etc.

El primer grupo consta de tres oraciones (1-a, 1-b y 1-c), por lo tanto, existe un total de ocho tipos de combinaciones de aciertos: siete tipos de combinaciones entre a , b y c (posibles combinaciones: abc , ab , ac , bc , a , b , c), y otro en el que no se acierta ninguna de las tres preguntas. Asimismo, se representan los datos de la tabla con un gráfico de sectores para facilitar la interpretación. (Para una explicación más detallada sobre el procedimiento del análisis de combinaciones y sus interpretaciones, véase §4.3.)

Resultados de combinaciones (1-a, b, c)

		Comb.	FH (n=33)	OC (n=21)	Total (n=54)	
					n	%
Número de aciertos	3	a+b+c	21	5	26	48,15
	2	a+b	1	3	4	7,40
		a+c	0	1	1	1,85
		b+c	10	7	17	31,48
		1	a	0	0	0
	b		1	4	5	9,25
	c		0	0	0	0,00
	0	ning.	0	1	1	1,85

(Comb.: combinaciones; n: número de personas;
%: porcentaje correspondiente al número
de personas;
ning.: ninguna pregunta acertada)

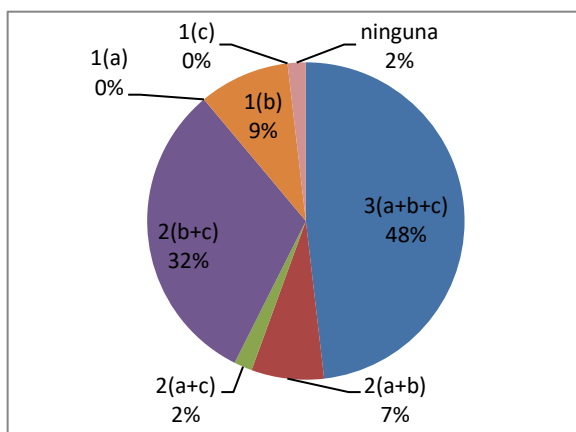


Gráfico 16. Resultados de combinaciones (1-a,b,c)

En la interpretación de estos signos numerales, por ejemplo, 2 (a+b) se refiere a *dos preguntas acertadas que son a y b*. Del mismo modo, la expresión 1(c) se refiere a

una pregunta acertada y es la pregunta c. Las cifras del gráfico se han redondeado a partir de las que se exponen en la tabla.

Respecto a los resultados del primer grupo de oraciones, es notable que casi la mitad de los sujetos acertara las tres (48,15%), así como que aproximadamente un 30 % de ellos pudiera responder correctamente a las dos preguntas *b* y *c* (31,48 %).

En nuestro caso, quisiéramos prestar especial atención, además de al porcentaje de aciertos de la combinación 3 ($a+b+c$), a un porcentaje sumamente reducido de sujetos que no acertaron ninguna pregunta, el 1,85%.

■ Grado de dificultad de los ítems del primer grupo de preguntas

Teniendo en cuenta los resultados de los análisis A y B, quisiéramos determinar el grado de dificultad entre las tres preguntas del primer grupo (1-a, 1-b y 1-c).

Al establecer la comparación entre los porcentajes de aciertos de las tres oraciones que ofrece el mismo grupo, el mayor porcentaje es el de la pregunta 1-b, seguido del de la 1-c y, por último, del de la 1-a, cuyo porcentaje es relevantemente menor que los de las otras dos oraciones.

Para comprobar esta tendencia, se extraen los porcentajes de aciertos de los dos análisis, y se los coloca en orden ascendente, 1-a, 1-c y 1-b, de izquierda a derecha. En la tabla siguiente, las cifras de los porcentajes han sido redondeadas.

Recapitulación de los resultados de 1-a, 1-b y 1-c
-Porcentajes de aciertos-

		1-a %	1-c %	1-b %
Análisis A	PTA (n=18)	67	89	94
	PTInt (n=18)	61	94	100
	PTB (n=18)	44	61	94
Análisis B	FH-PA (n=16)	69	94	100
	FH-PB (n=17)	65	94	100
	Esp-Ing (n=7)	57	71	86
	Mix-EspL2 (n=7)	29	57	86
	FIng-EspL2 (n=7)	43	57	100

Cuando nos fijamos en los porcentajes de aciertos de las tres preguntas, en todos los grupos de los análisis A y B, encontramos la misma tendencia: $1-a < 1-c < 1-b$, sin excepción.

En esencia, respecto a las oraciones construidas con el verbo *haber* impersonal, los análisis que hemos llevado a cabo han demostrado que el caso de ausencia del artículo (1-a: *Hay mesas*) causa más problemas que los casos de presencia del artículo (1-b: *Hay una mesa*; 1-c: **Hay la mesa*). Entre estos últimos casos (1-b y 1-c), es ligeramente más difícil reconocer la gramaticalidad de la oración 1-c con el artículo definido (**Hay la mesa*) que la de la oración 1-b (*Hay una mesa*) con el artículo indefinido.

Por otro lado, en las oraciones 1-a (*Hay mesas*) y 1-c (**Hay la mesa*) los resultados muestran una relación con la variable de procedencia académica, puesto que los sujetos que aprenden español como segunda lengua extranjera muestran más dificultades para elegir la opción correcta.

■ Observaciones

En cuanto a la interiorización de restricciones sintácticas, tenemos el caso concreto de un individuo que nos permite observar su modo de interiorizar la regla gramatical a aplicar. Un sujeto del grupo Esp-Ing nos informó que *he aprendido que, cuando se utiliza “hay”, se combina con un artículo indefinido*¹³⁵. A través de su comentario, podemos suponer que este sujeto piensa que siempre se utiliza el verbo *haber* impersonal con el artículo indefinido. De hecho, en la encuesta que entregó, aunque la oración 1-a (*Hay mesas*) es gramatical, ha marcado la casilla de *incorrecto*.

No disponemos de más información acerca de este asunto, por lo tanto, no podemos conocer dónde ni cómo ha aprendido esta regla particular. Sin embargo, podemos suponer que existirán numerosos casos similares a este ejemplo de interiorización de reglas relacionadas con el artículo en español.

2) Ítems 2-a, 2-b y 2-c

■ Descripción de la prueba

En el cuadro siguiente, se presentan las preguntas 2-a, 2-b y 2-c, en las que ya hemos marcado las respuestas acertadas.

En la encuesta destinada a los informantes japoneses, se ofrece el significado de la expresión *cocido madrileño* de la siguiente manera: *es un plato típico de la región de Madrid, es un tipo de guiso de carne y verduras* para facilitar la comprensión.

¹³⁵ Nos ofreció esta información a través de la misma encuesta. Respecto a sus respuestas en las preguntas 1-b y 1-c, ha elegido las correctas.

	Correcto	Incorrecto
2-a Me gusta cocido madrileño.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2-b Me gusta un cocido madrileño.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2-c Me gusta el cocido madrileño.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Respecto a la encuesta para los informantes japoneses, véase el Apéndice 1)

Este segundo grupo de preguntas trata de una construcción gramatical con el verbo *gustar*. Incluimos esta construcción en nuestra prueba porque está catalogada en el nivel elemental de los contenidos de referencia para la enseñanza del español, como por ejemplo en el PCIC (2006), en Díaz Rodríguez, Martínez Sánchez y Redó Banzo (2011) y en GIDE (2015).

Entre estos materiales de referencia, en el PCIC (2006) se especifican las restricciones acerca de la utilización del verbo *gustar* con un artículo definido y el caso de su ausencia. En la sección del artículo definido del nivel A1 se concreta su uso como *obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo “gustar”* (ibíd.: 113). Parece obvio que el Plan curricular se refiere aquí a la interpretación genérica de la construcción con el verbo *gustar*, ya que esta afirmación no tiene en cuenta la gramaticalidad de construcciones como *Me gustan unos bolsos que vi ayer en Madrid*, con interpretación claramente específica. En este material de referencia, no se hace mención a este tipo de oración (con sustantivo sujeto introducido por un artículo indefinido en construcciones con el verbo *gustar*). Por otra parte, en la sección de la ausencia del artículo del nivel A1 se explicita la *incompatibilidad con el verbo “gustar”*, como **Me gusta paella*.

Respecto a las soluciones del segundo grupo de preguntas, la oración 2-c (*Me gusta el cocido madrileño*) es claramente correcta. Asimismo, es evidente que la oración

2-a (**Me gusta cocido madrileño*) es incorrecta, debido a que en este caso se requiere un grupo nominal con capacidad referencial, como un sintagma nominal encabezado por el artículo definido.

En cuanto a la oración 2-b (**Me gusta un cocido madrileño*), somos conscientes de la dificultad que plantea con respecto al juicio de gramaticalidad. Con la interpretación genérica de la construcción con el verbo *gustar*, que es la que el PCIC (2006) tiene prevista que se estudie en el nivel A1, la oración sería agramatical. No obstante, no podemos descartar que un interlocutor desee utilizar un artículo indefinido en una oración formada con el verbo *gustar*, en cuyo caso la propia oración debe ofrecer la información sobre el SN para que se pueda determinar el contenido del mismo y así evitar la lectura genérica. Por ejemplo, se podría realizar mediante una estructura endofórica, como *Me gusta un cocido madrileño que hace mi madre*.

Para que los sujetos no tomen en consideración esta posible subcategorización dentro de *cocido*, añadimos y concluimos la oración con el adjetivo *madrileño*. A pesar de haber tomado esta medida, no tuvo el efecto que esperábamos, puesto que numerosos informantes la marcaron como una oración correcta.

■ Grupo de control

La tabla siguiente recoge los resultados del segundo grupo de preguntas de 93 nativos españoles:

Resultados de 2-a, 2-b y 2-c (Grupo de control)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
2 - a	Me gusta cocido madrileño.	0	0,00	93	100,00
2 - b	Me gusta <u>un</u> cocido madrileño.	35	37,63	58	62,37
2 - c	Me gusta <u>el</u> cocido madrileño.	93	100,00	0	0,00

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

Los resultados de las oraciones 2-a y 2-c coinciden unánimemente. Por otro lado, en la oración 2-b, el 62,37% de los participantes nativos españoles considera que la propuesta es agramatical, frente al 37,63% que la juzga gramatical. A nuestro juicio, la oración 2-b puede considerarse como agramatical, aunque existe una parte de los informantes españoles que optó por la opción contraria.

Ante la existencia de una discrepancia en la oración 2-b, ofrecemos los perfiles de los participantes nativos españoles atendiendo a su procedencia académica, para observar si este factor afecta a la tendencia hacia una u otra respuesta. Entre los 33 participantes procedentes de Filología Hispánica (en la tabla, FH), el 57,58% (19 de 33 personas) consideró que dicha oración es incorrecta, frente al 42,42% (14 personas) que sostiene que es admisible. Por otro lado, entre los 60 participantes procedentes de otras carreras (en la tabla, OC), el 65 % (39 de 60 personas) considera que es incorrecta, frente al 35 % (21 personas) que sostiene la opinión contraria.

Detalle de 2-b sobre las procedencias académicas (Grupo de control)

		Correcto n (%)	Incorrecto n (%)	Total n
Procedencias académicas	FH	14 (42,42)	19 (57,58)	33
	OC	21 (35,00)	39 (65,00)	60

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas)

Se observa que la mayoría de los integrantes de cada grupo marcó la casilla de *incorrecto*, tanto los informantes especializados en Filología Hispánica como los de otras especialidades. Por ello podemos afirmar que las discrepancias en esta oración no guardan relación con la formación académica.

■ Sujetos japoneses

En la tabla siguiente se presentan los resultados de las oraciones 2-a, 2-b y 2-c de los sujetos japoneses.

Resultados de 2-a, 2-b y 2-c (54 sujetos)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
2 - a	Me gusta cocido madrileño.	35	64,81	19	35,19
2 - b	Me gusta <u>un</u> cocido madrileño.	14	25,93	40	74,07
2 - c	Me gusta <u>el</u> cocido madrileño.	38	70,37	16	29,63

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

Se observa que en la oración 2-a la minoría de los sujetos eligió la respuesta acertada, el 35,19%, mientras que en las otras dos oraciones (2-b y 2-c) se alcanza un porcentaje superior al 70% de aciertos (2-b: 74,07%; 2-c: 70,37%).

En estos resultados subrayamos que en la oración 2-a más del 60% de los sujetos consideraron que la oración propuesta es gramaticalmente correcta. Asimismo, es relevante que en las otras dos oraciones con la presencia del artículo el porcentaje de aciertos es elevado, en torno al 70%.

☐ Análisis de ítems: pregunta 2-a

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 2-a (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	55,56%	44,44%
PTInt (n = 18)	61,11%	38,89%
PTB (n = 18)	77,78%	22,22%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

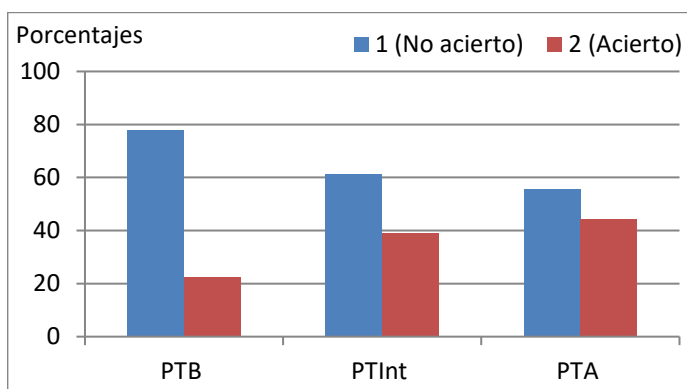


Gráfico 17. Resultados de 2-a (3 grupos)

En la tabla, se aprecia que PTA obtiene el 44,44% de aciertos, PTInt, el 38,89%, y PTB, el 22,22%. En el gráfico (Gráfico 17) se refleja la tendencia de las cifras de la tabla y se puede observar que las barras rojas de aciertos muestran un aumento paulatino desde el 22,22% de PTB hacia el 44,44% obtenido por PTA.

El hecho de que los tres grupos presenten un porcentaje de aciertos inferior al 50% es un indicativo de la dificultad que esta oración supuso para los sujetos japoneses.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 2-a (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	56,25%	43,75%
FH-PB (n = 17)	58,82%	41,18%
Esp-Ing (n = 7)	71,43%	28,57%
Mix-EspL2 (n = 7)	85,71%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	71,43%	28,57%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

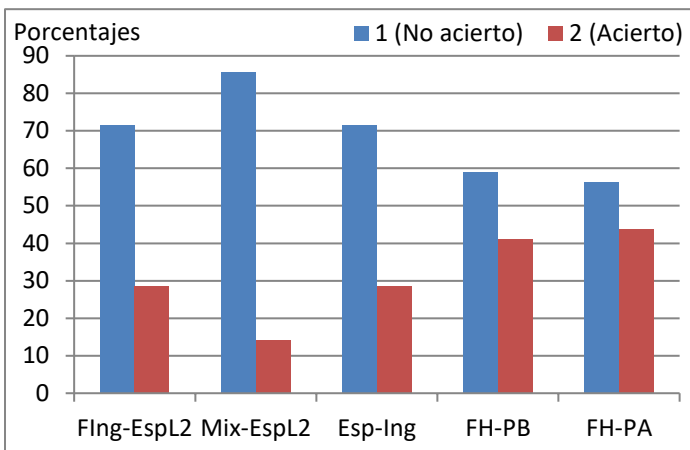


Gráfico 18. Resultados de 2-a (5 grupos)

Entre los cinco grupos, los dos de Filología Hispánica obtienen porcentajes de acierto relativamente elevados, FH-PA presenta el 43,75% y FH-PB, el 41,18%, mientras que los tres grupos restantes obtienen unos resultados que oscilan entre el 10% y el 30% de aciertos (Esp-Ing y FIng-EspL2: 28,57%; Mix-EspL2: 14,29%). Estos últimos tres grupos están compuestos por un número menor de integrantes, por lo que sus resultados se corresponden con el acierto de un sujeto (14,29%) o de dos (28,57%).

En esta pregunta, destaca que los resultados de los sujetos de Filología Hispánica son superiores a los de los sujetos de otras carreras, pese a que el mayor porcentaje de aciertos alcanza solo el 43,75% (que obtiene FH-PA), lo que nos lleva a pensar que esta fue una pregunta difícil para todos los grupos en general.

☐ Análisis de ítems: pregunta 2-b

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 2-b (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	27,78%	72,22%
PTInt (n = 18)	22,22%	77,78%
PTB (n = 18)	27,78%	72,22%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

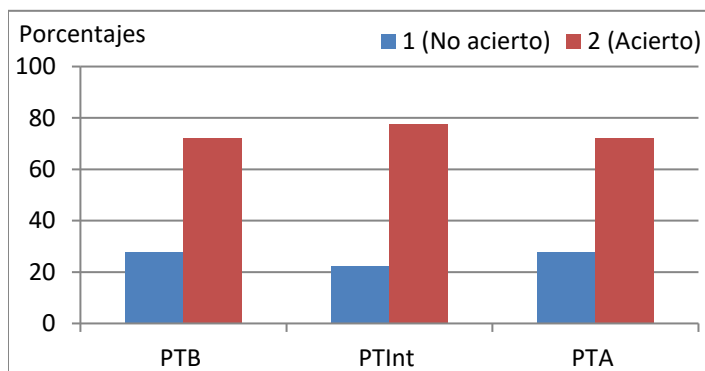


Gráfico 19. Resultados de 2-b (3 grupos)

Es relevante que los porcentajes de aciertos de los tres grupos reflejan valores elevados muy parecidos. En detalle, los porcentajes son los siguientes: PTA y PTB presentan ambos el 72,22%, y PTInt, el 77,78%.

Es este caso, no se aprecia una diferencia notable entre los tres grupos, es decir, independientemente del nivel de competencia que mostraron en la encuesta, cerca del 75% de los sujetos puede reconocer que la oración 2-b es gramatical.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 2-b (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	31,25%	68,75%
FH-PB (n = 17)	17,65%	82,35%
Esp-Ing (n = 7)	28,57%	71,43%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;
FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;
Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;
Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;
FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

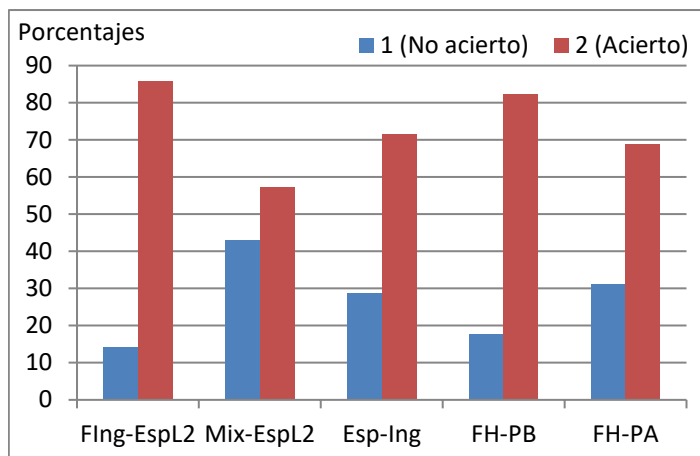


Gráfico 20. Resultados de 2-b (5 grupos)

En todos los grupos los porcentajes de aciertos superan el 50%. Entre los dos grupos de Filología Hispánica, los integrantes de FH-PB (82,35%) acertaron más que los de FH-PA (68,75%). Entre los otros tres grupos, FIng-EspL2 destaca con un porcentaje muy elevado de respuestas acertadas, el 85,71%. Esp-Ing también muestra un buen resultado del 71,43% de aciertos, y en último lugar se sitúa Mix-EspL2 con un 57,14%.

En lo concerniente a estos resultados, quisiéramos destacar dos puntos concretos. Uno es que el porcentaje de aciertos de FH-PB supera al de grupo FH-PA, y otro es que, además de superarse el 50 % de aciertos en todos los grupos, no solo en Filología Hispánica sino también en los grupos de otras carreras (Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2) la mayoría eligió la respuesta acertada, y en uno de ellos (FIng-EspL2) incluso se da el caso de que 6 de sus 7 integrantes contestaron correctamente, lo que corresponde a un 85,71%.

☐ Análisis de ítems: pregunta 2-c

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 2-c (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	94,44%	5,56%
PTInt (n = 18)	77,78%	22,22%
PTB (n = 18)	38,89%	61,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

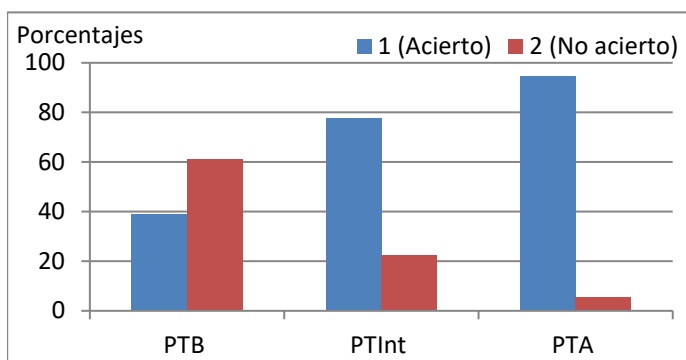


Gráfico 21. Resultados de 2-c (3 grupos)

En la tabla y el gráfico (Gráfico 21) que representan los resultados de la oración 2-c, se observa que PTA ostenta el mayor porcentaje de aciertos, con un 94,44%, seguido por PTInt, con un elevado 77,8%. Por el contrario, PTB obtiene una cifra relevantemente inferior a los otros dos grupos, un 38,89%.

En el gráfico (Gráfico 21), las barras azules del acierto describen una evolución ascendente hacia la derecha con un aumento especialmente significativo entre PTInt y PTB.

Respecto a la diferencia de los resultados entre grupos, el índice de distribución de esta pregunta es un elevado 0,56, lo que nos permite confirmar objetivamente la existencia de una diferencia relevante entre PTA y PTB (en cuanto al índice de distribución y su procedimiento matemático, véase §4.3).

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 2-c (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	93,75%	6,25%
FH-PB (n = 17)	76,47%	23,53%
Esp-Ing (n = 7)	71,43%	28,57%
Mix-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%
FIng-EspL2 (n = 7)	57,14%	42,85%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

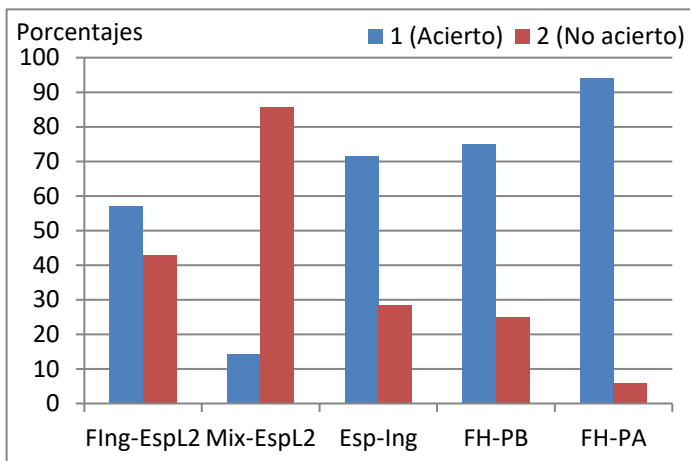


Gráfico 22. Resultados de 2-c (5 grupos)

En los resultados de este análisis, se aprecia que FH-PA alcanza un porcentaje sumamente elevado de aciertos, el 93,75%. FH-PB y Esp-Ing también obtienen buenos resultados, un 76,43% y un 71,43% respectivamente. FIng-EspL2 llega al 57,14% y, finalmente, Mix-EspL2 muestra un porcentaje inferior a los otros grupos, un 14,29%.

Es destacable que los tres grupos especializados en español (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing) marcan un buen resultado, superando el 70% de aciertos. Por otro lado, los datos nos señalan que un grupo (Mix-EspL2) se comporta de manera diferente a los demás, ya que no consigue alcanzar el 50%, lo que nos lleva a considerar como posible la influencia de la variable de procedencia académica en la resolución de esta pregunta.

☐ Análisis de combinaciones: preguntas 2-a, 2-b y 2-c

En la tabla siguiente se exponen los resultados del análisis de combinaciones.

Junto a la tabla, se representan estos datos mediante un gráfico de sectores. (Para una

explicación más detallada sobre el procedimiento del análisis de combinaciones y sus interpretaciones, véase §4.3.)

Resultados de combinaciones (2-a, b, c)

		Comb.	FH (n=33)	OC (n=21)	Total (n=54)	
					n	%
Número de aciertos	3	a+b+c	7	3	10	18,52
	2	a+b	0	0	0	0,00
		a+c	6	1	7	12,96
		b+c	15	5	20	37,04
	1	a	1	1	2	3,70
		b	3	7	10	18,52
		c	0	1	1	2,85
	0	ning.	1	3	4	7,41

(Comb.: combinaciones; n: número de personas;
%: porcentaje correspondiente al número
de personas;
ning.: ninguna pregunta acertada)

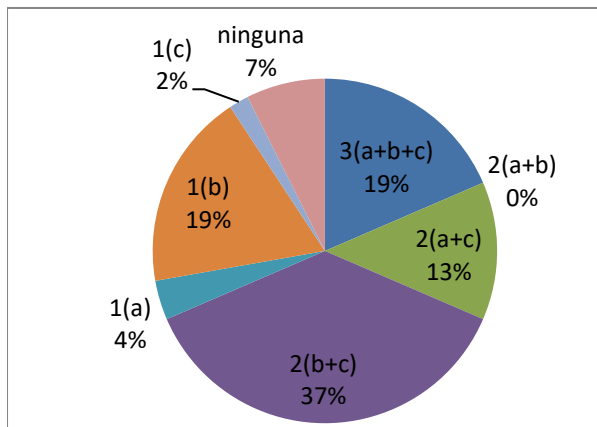


Gráfico 23. Resultados de combinaciones (2-a,b,c)

En los resultados del segundo grupo de preguntas, el sector mayor del gráfico (Gráfico 23) refleja la combinación de aciertos de las oraciones b y c, con el 37,04%. Por otro lado, el porcentaje de aciertos del conjunto de las tres preguntas es un 18,52%, por lo que no podemos considerar que sea muy llamativo.

En nuestro caso, quisiéramos prestar atención a la existencia de un 7,41% de sujetos (4 en total) que no acertó ninguna pregunta. Es una cifra reducida, pero en análisis posteriores podremos comprobar cómo destaca sobre el resto de los grupos de preguntas, llegando a situarse en el segundo lugar si los ordenamos de forma ascendente.

■ Grado de dificultad de los ítems del segundo grupo de preguntas

Con los datos obtenidos mediante los análisis A y B, intentamos determinar el grado de dificultad entre las tres preguntas del segundo grupo (2-a, 2-b y 2-c).

Al establecer una comparación entre los resultados del segundo grupo de preguntas, se observa que el caso de omisión del artículo (2-a: **Me gusta cocido madrileño*) origina mayores dificultades que los dos casos con presencia del artículo (artículo definido en 2-c: *Me gusta el cocido madrileño*; y artículo indefinido en 2-b: **Me gusta un cocido madrileño*).

Para apreciar esta tendencia, en la tabla siguiente se extraen los datos obtenidos a través de los dos análisis. Las cifras de los porcentajes han sido redondeadas.

Recapitulación de los resultados de 2-a, 2-b y 2-c
-Porcentajes de aciertos-

		2-a %	2-b %	2-c %
Análisis A	PTA (n=18)	44	72	94
	PTInt (n=18)	39	78	78
	PTB (n=18)	22	72	39
Análisis B	FH-PA (n=16)	44	69	94
	FH-PB (n=17)	41	82	76
	Esp-Ing (n=7)	29	71	71
	Mix-EspL2 (n=7)	14	57	14
	FIng-EspL2 (n=7)	29	86	57

Según estos resultados, es evidente que la oración 2-a (**Me gusta cocido madrileño*) causa más problemas entre las tres que hemos propuesto. En las oraciones 2-b (**Me gusta un cocido madrileño*) y 2-c (*Me gusta el cocido madrileño*) con la presencia de un artículo, el grado de dificultad varía según la procedencia académica.

Para los sujetos que poseen conocimientos avanzados (FH-PA), la 2-c es más fácil que la 2-b (2-b: 72%; 2-c: 94%); para los grupos que se sitúan en un lugar intermedio, los grados de dificultad son casi iguales (en FH-PB, 2-b: 78%; 2-c: 78%; en Esp-Ing, 2-b: 71%; 2-c: 71%); para los grupos que aprenden español como segunda

lengua, la 2-c es más difícil (en Mix-EspL2, 2-b: 57%; 2-c: 14%; en FIng-EspL2, 2-b: 86%; 2-c: 57%).

3) Ítems 3-a, 3-b y 3-c

■ Descripción de la prueba

En el cuadro siguiente se exponen las preguntas 3-a, 3-b y 3-c y sus respuestas correctas, excepto en el caso de la oración 3-b. Más adelante, ofrecemos una explicación detallada en lo concerniente a esa decisión.

	Correcto	Incorrecto
3-a Shizuka toca piano.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3-b Shizuka toca un piano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3-c Shizuka toca el piano.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Respecto a la encuesta para los informantes japoneses, véase el Apéndice 1)

En este grupo de preguntas se trata un empleo transitivo del verbo *tocar*, referido al acto de “Hacer sonar según arte cualquier instrumento” (DRAE, s. v. *tocar*, acepción 3). En la encuesta, hemos ofrecido una información que limita el significado del verbo *tocar*: “en este caso se utiliza con el significado de interpretar una pieza con un instrumento musical”. La hemos proporcionado con la intención de facilitar la comprensión de las preguntas por parte de los informantes japoneses, puesto que este verbo abarca varias acepciones en un diccionario bilingüe español-japonés, así como con la intención de excluir otras posibles interpretaciones, lo que detallaremos más adelante.

Elaboramos las oraciones de esta prueba de acuerdo con el criterio del PCIC (2006), que incluye las construcciones que en ellas proponemos entre los contenidos que aprenden los alumnos en el nivel A2. En este se concreta que la presencia del artículo definido es obligatoria en el SN que expresa actividades de ocio, por lo que nos lleva a entender que esta regla se refiere a expresiones como *jugar al fútbol* o *tocar la guitarra*.

De este modo, la oración 3-c (*Shizuka toca el piano*) es gramatical, mientras que la oración 3-a (**Shizuka toca piano*), con el SN escueto, es agramatical.

Por otro lado, respecto a la pregunta 3-b (*#¹³⁶Shizuka toca un piano*), como se ha observado en el cuadro que hemos expuesto en la parte inicial de este apartado, no pudimos marcar ninguna de las dos casillas (ni la de correcta ni la de incorrecta), debido a la existencia de una discrepancia relevante en el grupo de control. Creemos que esto se debe a la ambigüedad del verbo *tocar*; la que permite que este verbo, en combinación con el SN *un piano*, se interprete con el significado de “Referido a un objeto o a una superficie, acercar la mano u otra parte del cuerpo a ellos de forma que entren en contacto” (Diccionario Clave, s. v. *tocar*, acepción 1). Con esta interpretación, la oración sería totalmente gramatical. En consideración a las opiniones del grupo de control, hemos tomado una medida especial: descontar la puntuación de esta pregunta de la suma final de puntuaciones.

Es posible la construcción del verbo *tocar* con el SN encabezado por el artículo indefinido cuando se forma una estructura endofórica. Por ejemplo, en oraciones construidas con presencia de un modificador, como *Shizuka toca un piano eléctrico*,

¹³⁶ Siguiendo a RAE (1999), utilizamos el signo de almohadilla (#) para indicar que la oración propuesta es gramatical, aunque resulta inapropiada en la interpretación deseada.

Shizuka toca un piano de cola, o *Shizuka toca un piano Yamaha*¹³⁷. De todos modos, al carecer nuestro ejemplo de cualquier modificador, creemos que el juicio de gramaticalidad proviene de la interpretación “errónea” del verbo *tocar*, a pesar de nuestra indicación explícita sobre la aceptación “correcta” para la realización de la prueba.

■ Grupo de control

En la tabla siguiente se exponen los resultados de las preguntas 3-a, 3-b y 3-c de 93 nativos españoles.

Resultados de 3-a, 3-b y 3-c (Grupo de control)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
3 - a	Shizuka toca piano.	9	9,84	84	90,32
3 - b	Shizuka toca <u>un</u> piano.	53	56,99	40	43,01
3 - c	Shizuka toca <u>el</u> piano.	92	98,92	1	1,08

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En la oración 3-a, el 90,32% de los participantes españoles coincide en sus juicios. En la pregunta 3-c, están de acuerdo en que esta oración es gramatical el 98,92%. Por otro lado, en la pregunta 3-b, con el artículo indefinido, las opiniones reflejan dos tendencias: la mayoría, el 56,99% (53 personas) considera que es una oración gramatical, mientras que el 43,01% (40 personas) la juzga como agramatical.

Ofrecemos en detalle la procedencia académica de los informantes involucrados en esta discusión, para estudiar si este factor afecta a la elección de una u otra respuesta. Entre los informantes que provienen de Filología Hispánica (en la tabla,

¹³⁷ Yamaha es una compañía fabricante de pianos.

FH), el 66,67% (22 de 33 personas) sostiene que la oración mencionada es correcta, en contra del 33,33% (11 personas), que elige la opción contraria. Entre los participantes procedentes de otras carreras (en la tabla, OC), el 51,67% (31 de 60 personas) opina que está formada correctamente, mientras que el 48,33% (29 personas) considera que es una oración agramatical.

Detalle de 3-b sobre procedencias académicas (Grupo de control)

		Correcto n (%)	Incorrecto n (%)	Total n
Procedencias académicas	FH	22 (66,67)	11 (33,33)	33
	OC	31 (51,67)	29 (48,33)	60

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas)

Entre los informantes procedentes de Filología Hispánica, el número de los que consideran que la oración mencionada es correcta es el doble que el número de los que la consideran incorrecta, mientras que entre los procedentes de otras carreras la proporción se asemeja de manera notable en los resultados. Con estos datos podemos afirmar que el factor de la procedencia académica no influye de manera esencial en el juicio de gramaticalidad de esta oración, puesto que las opiniones de los integrantes de cada grupo muestran una división clara al respecto.

■ Sujetos japoneses

En la tabla siguiente se recogen los resultados de las preguntas 3-a, 3-b y 3-c por parte de los sujetos japoneses.

Resultados de 3-a, 3-b y 3-c (54 sujetos)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
3 - a	Shizuka toca piano.	17	31,48	37	68,52
3 - b	Shizuka toca <u>un</u> piano.	17	31,48	37	68,52
3 - c	Shizuka toca <u>el</u> piano.	52	96,30	2	3,70

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

Se observa que la pregunta 3-a obtiene el 68,52% de aciertos, mientras que la pregunta 3-b alcanza el 31,48% de éxitos. En cuanto a la pregunta 3-c, el 96,30% considera que la oración está formada correctamente, mientras que el 3,70% piensa que no es admisible.

En estos resultados, cabe destacar el porcentaje de aciertos de la pregunta 3-a, que se aproxima al 70%.

☐ Análisis de ítems: pregunta 3-a

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 3-a (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	22,22%	77,78%
PTInt (n = 18)	38,89%	61,11%
PTB (n = 18)	33,33%	66,67%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

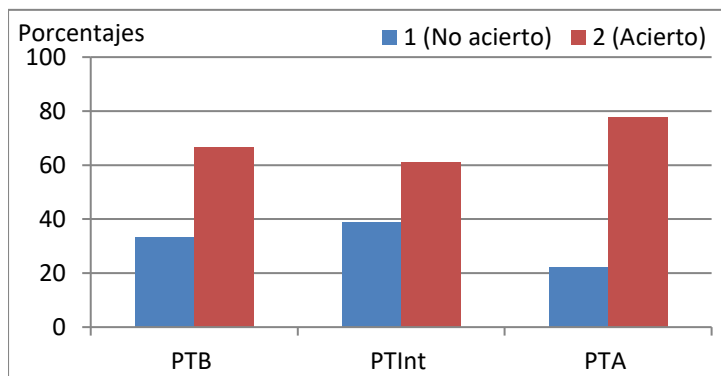


Gráfico 24. Resultados de 3-a (3 grupos)

Es destacable que los tres grupos muestran un porcentaje de aciertos superior al 60%. En detalle, los porcentajes son los siguientes: PTA alcanza el 77,78%, PTInt, el 61,11%, y PTB, el 66,67%.

En los resultados obtenidos con esta pregunta, se aprecia que PTA ofrece un porcentaje de aciertos ligeramente superior a PTInt y PTB. En este caso, consideramos que no se presenta una diferencia notable entre los tres grupos.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 3-a (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	25,00%	75,00%
FH-PB (n = 17)	47,06%	52,94%
Esp-Ing (n = 7)	42,85%	57,14%
Mix-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

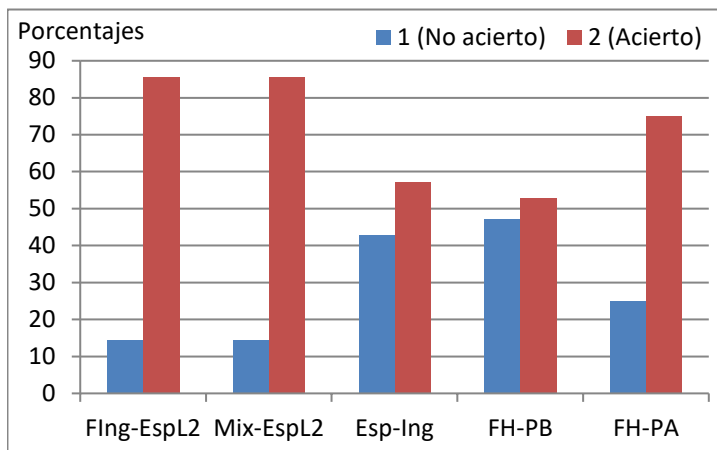


Gráfico 25. Resultados de 3-a (5 grupos)

En los resultados de esta pregunta, destaca que en todos los grupos el porcentaje de aciertos supera el 50%.

En los dos grupos de Filología Hispánica, podemos apreciar la diferencia entre estos grupos: FH-PA alcanza el 75% de aciertos, mientras que FH-PB obtiene un 52,94%.

Por otro lado, Mix-EspL2 y FIng-EspL2 obtienen ambos el 85,71%, y el grupo Esp-Ing, el 57,14%. Los porcentajes de los grupos Mix-EspL2 y FIng-EspL2 son muy elevados, debido a que esta cifra corresponde a que seis de los siete integrantes de cada grupo acertaron.

☐ Análisis de ítems: pregunta 3-b

Presentamos los resultados de esta pregunta sin decidir cuál es la respuesta acertada, puesto que existe una discrepancia relevante en el grupo de control, como hemos informado anteriormente. Acerca de los resultados de la oración 3-b, comentaremos brevemente las tendencias que muestran los datos obtenidos.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 3-b (3 grupos)

	1	2
PTA (n = 18)	33,33%	66,67%
PTInt (n = 18)	22,22%	77,78%
PTB (n = 18)	38,89%	61,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

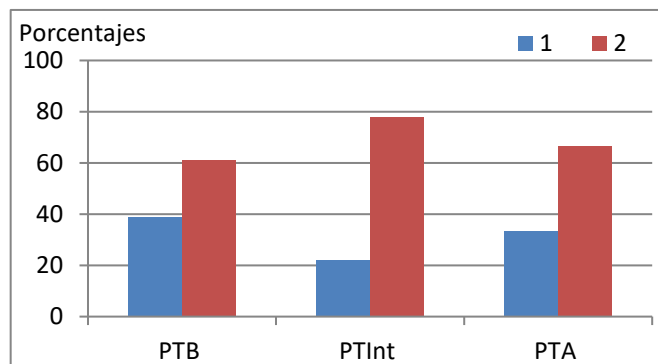


Gráfico 26. Resultados de 3-b (3 grupos)

En los tres grupos, la mayoría marcó la casilla de la opción 2 (*incorrecto*) (PTA: 66,67%; PTInt: 77,78%; PTB: 61,11%). En estos resultados, destaca que los tres grupos muestran porcentajes parecidos, por lo que podemos afirmar que no existe una diferencia significativa entre los sujetos con varios niveles de competencia de español.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 3-b (5 grupos)

	1	2
FH-PA (n = 16)	37,50%	62,50%
FH-PB (n = 17)	23,53%	76,47%
Esp-Ing (n = 7)	28,57%	71,43%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	71,43%
FIng-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

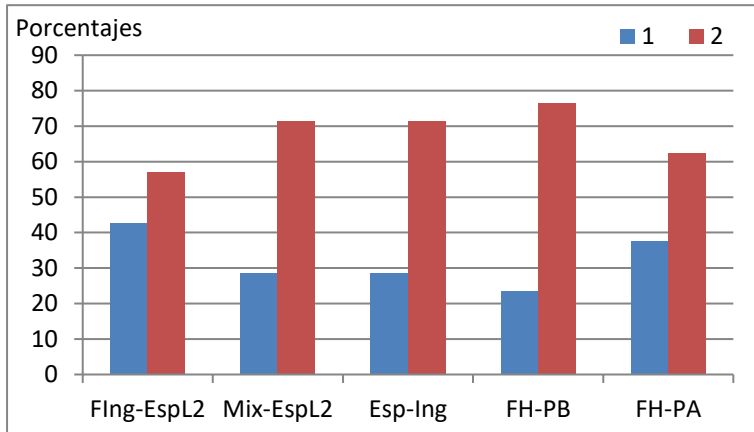


Gráfico 27. Resultados de 3-b (5 grupos)

Es destacable que la mayoría de los integrantes de cada uno de los grupos eligió la opción 2 (*incorrecto*), que es la misma tendencia que hemos observado en el análisis A de esta pregunta.

En detalle, los porcentajes de los sujetos que marcaron la casilla de la opción 2 son los siguientes: FH-PA presenta un 62,5%, y FH-PB, un 76,47%, Esp-Ing y Mix-EspL2 obtienen ambos un 71,43%, y FIng-EspL2, un 57,15%.

☐ Análisis de ítems: pregunta 3-c

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 3-c (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	94,44%	5,56%
PTInt (n = 18)	100,00%	0,00%
PTB (n = 18)	94,44%	5,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

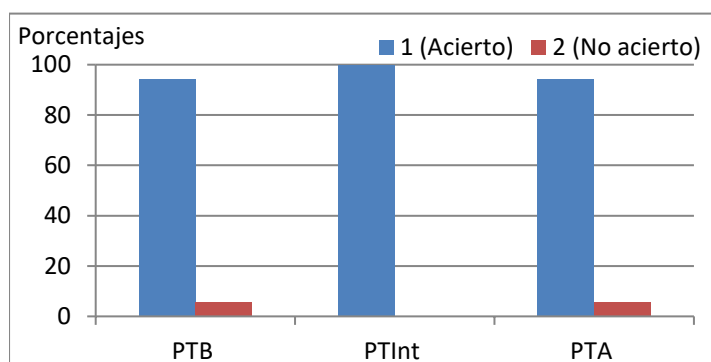


Gráfico 28. Resultados de 3-c (3 grupos)

Lo característico de estos resultados es que los porcentajes de aciertos obtenidos por los tres grupos son sumamente elevados.

PTInt alcanza el 100% de aciertos y PTA y PTB llegan al 94,44%. Como los tres grupos muestran un porcentaje cercano al 100%, podemos considerar que los sujetos poseen el conocimiento suficiente para responder apropiadamente a esta pregunta.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 3-c (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	93,75%	6,25%
FH-PB (n = 17)	94,12%	5,88%
Esp-Ing (n = 7)	100,00%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	100,00%	0,00%
FIng-EspL2 (n = 7)	100,00%	0,00%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

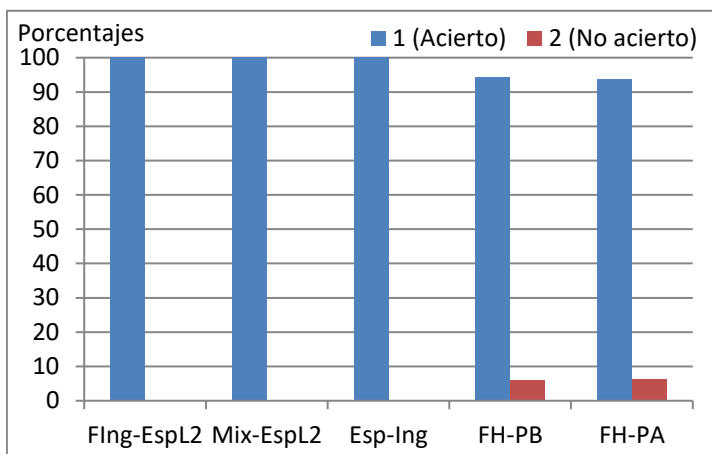


Gráfico 29. Resultados de 3-c (5 grupos)

Como sucede en el análisis A, en estos resultados destaca un porcentaje sumamente elevado de aciertos.

Se observa que todos los integrantes de los grupos de Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2 eligieron la opción acertada, lo que se refleja en el porcentaje máximo de aciertos (100%). Por otro lado, en FH-PA y FH-PB hubo un número reducido de sujetos que optaron por la respuesta no acertada: FH-PA obtiene un 93,75% y FH-PB, un 94,12%.

☐ Análisis de combinaciones: oraciones 3-a y 3-c

A continuación, se presentan los resultados del análisis de combinaciones del tercer grupo de preguntas, centrando la atención en las preguntas 3-a y 3-b. En este caso, ofrecemos un total de cuatro tipos de combinaciones de aciertos: tres tipos de

combinaciones entre a y c (posibles combinaciones: ac , a , c), y otro en el que no se acierta ninguna de las dos preguntas. (Para una explicación más detallada sobre el procedimiento del análisis de combinaciones y sus interpretaciones, véase §4.3.)

Resultados de combinaciones (3-a, c)

		Comb.	FH (n=33)	OC (n=21)	Total (n=54)	
					n	%
Número de aciertos	2	a+c	21	16	37	68,52
	1	a	0	0	0	0,00
		c	10	5	15	27,78
	0	ning.	2	0	2	3,70

(Comb.: combinaciones;
n: número de personas;
%: porcentaje correspondiente al número
de personas;
ning.: ninguna pregunta acertada)

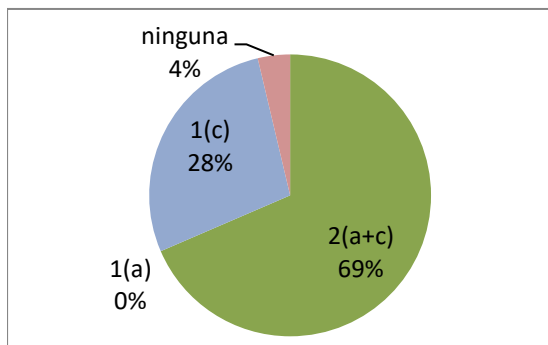


Gráfico 30. Resultados de combinaciones (3-a, c)

Se aprecia que la mayoría de los sujetos acierta las dos preguntas a y c (68,52%). Por otro lado, el número de sujetos que no acertaron ninguna pregunta es muy reducido (3,7%).

■ Grado de dificultad de los ítems del tercer grupo de preguntas

En los resultados de los análisis detallados, podemos confirmar que las oraciones propuestas para el tercer grupo no causan mayores problemas. Quisiéramos observarlos de nuevo para identificar el grado de dificultad. En la tabla siguiente, se extraen estos resultados, con las cifras de los porcentajes redondeadas.

Recapitulación de los resultados de 3-a y 3-c
-Porcentajes de aciertos-

		3-a %	3-c %
Análisis A	PTA (n=18)	78	94
	PTInt (n=18)	61	100
	PTB (n=18)	67	94
Análisis B	FH-PA (n=16)	75	94
	FH-PB (n=17)	53	94
	Esp-Ing (n=7)	57	100
	Mix-EspL2 (n=7)	86	100
	FIng-EspL2 (n=7)	86	100

Al establecer una comparación entre el caso de la ausencia del artículo (3-a: **Shizuka toca piano*) y el caso de la presencia del artículo definido (3-c: *Shizuka toca el piano*), se observa la misma tendencia en todos los grupos (los tres grupos del análisis A: PTA, PTInt y PTB; y los cinco grupos del análisis B: FH-PA, FH-PB, Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2), en la que los porcentajes de aciertos de 3-a son menores que los de 3-c.

De este modo, podemos afirmar que el grado de dificultad que muestra la oración 3-a (**Shizuka toca piano*) es mayor que el de la 3-c (*Shizuka toca el piano*).

4) Ítems 4-a, 4-b y 4-c

■ Descripción de la prueba

En el cuadro siguiente se pueden observar las preguntas 4-a, 4-b y 4-c, en las que hemos marcado previamente las casillas con las respuestas acertadas.

En la versión destinada a los informantes japoneses, se incluyó la traducción al japonés de las expresiones *quiero sentarme* y *banco* para facilitar la comprensión de las oraciones propuestas.

	Correcto	Incorrecto
4-a Quiero sentarme en banco.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4-b Quiero sentarme en <u>un</u> banco.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
4-c Quiero sentarme en <u>el</u> banco.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Respecto a la encuesta para los informantes japoneses, véase el Apéndice 1)

En este cuarto grupo de preguntas nos centramos nuevamente en la formación de un SN con un sustantivo contable. A diferencia del grupo anterior, donde el SN actuaba como el complemento directo, en este grupo el SN está introducido por una preposición. Respecto a la gramaticalidad de las tres oraciones (4-a, 4-b y 4-c), la oración 4-a (**Quiero sentarme en banco*) es agramatical, mientras que las oraciones 4-b (*Quiero sentarme en un banco*) y 4-c (*Quiero sentarme en el banco*) son gramaticales.

En estas tres oraciones aparece un SN formado con un sustantivo contable singular, *banco*, y se exige la elección de un determinante antes de dicho sustantivo. El uso de la forma singular viene dado por el propio contexto. Como el uso de nombres contables en singular que no están acompañados por un determinante es limitado (Morimoto 2011: 31), consideramos que sería un material apropiado para examinar la posesión del conocimiento sintáctico acerca del artículo en español por parte de los sujetos japoneses.

Para construir una oración gramaticalmente correcta, es necesario conocer las restricciones sintácticas que causa el propio SN. Aunque se trate de un estudiante extranjero del nivel elemental, consideramos que sería provechoso que este pudiera reconocer que en español existe una distinción entre los nombres contables y los nombres no contables, y que esta distinción guarda una relación estrecha con el uso del artículo.

Nuestro interés en este aspecto viene motivado por un carácter lingüístico distinto que muestra la lengua japonesa respecto a la española. En la lengua japonesa, que es la lengua materna de nuestros sujetos, un nombre sin determinantes posee capacidad referencial y, además, la distribución sintáctica de esta lengua no se basa en la distinción entre los nombres contables y los no contables, como hemos observado anteriormente (§2.1.3). Por lo tanto, al construir una oración en dicha lengua, aunque en ella aparezca un SN escueto, no es necesario prestar atención a la distinción de los tipos de nombres como contables y no contables. Por este motivo, consideramos que es significativo evaluar la posesión del conocimiento respecto a este tema por parte de nuestros sujetos.

■ Grupo de control

En la tabla siguiente se ofrecen los datos de las preguntas 4-a, 4-b y 4-c ofrecidos por 93 nativos españoles.

Resultados de 4-a, 4-b y 4-c (Grupo de control)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
4 - a	Quiero sentarme en banco.	2	2,15	91	97,85
4 - b	Quiero sentarme en <u>un</u> banco.	93	100,00	0	0,00
4 - c	Quiero sentarme en <u>el</u> banco.	92	98,92	1	1,08

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

Los resultados del grupo de control para estas tres preguntas muestran una coincidencia sumamente elevada. Aunque se ha producido una porción muy reducida de discrepancias en las oraciones 4-a (2,15%) y 4-c (1,08%), es evidente que los juicios de los nativos españoles llegan a un consenso general.

■ Sujetos japoneses

En la tabla siguiente se presentan los resultados de las preguntas 4-a, 4-b y 4-c obtenidos por 54 sujetos japoneses.

Resultados de 4-a, 4-b y 4-c (54 sujetos)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
4 - a	Quiero sentarme en banco.	29	53,70	25	46,30
4 - b	Quiero sentarme en <u>un</u> banco.	40	75,07	14	25,93
4 - c	Quiero sentarme en <u>el</u> banco.	47	87,04	7	12,96

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En la pregunta 4-a se observa la existencia de dos tendencias el 46,3% de los sujetos considera que es una oración incorrecta, mientras que el 53,7% cree que es una oración correcta. En las otras dos preguntas (4-b y 4-c), en las que se trata la presencia del artículo, la mayoría de los sujetos acertó: en la pregunta 4-b se presenta el 75,07% de aciertos, y en la pregunta 4-c, el 87,04%.

En estos resultados, quisiéramos prestar especial atención al contraste de los casos de presencia del artículo (4-b y 4-c) y su omisión (4-a). Los porcentajes de aciertos en los dos casos de presencia del artículo son notablemente superiores al caso de su omisión.

☐ Análisis de ítems: pregunta 4-a

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 4-a (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	55,56%	44,44%
PTInt (n = 18)	66,67%	33,33%
PTB (n = 18)	38,89%	61,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

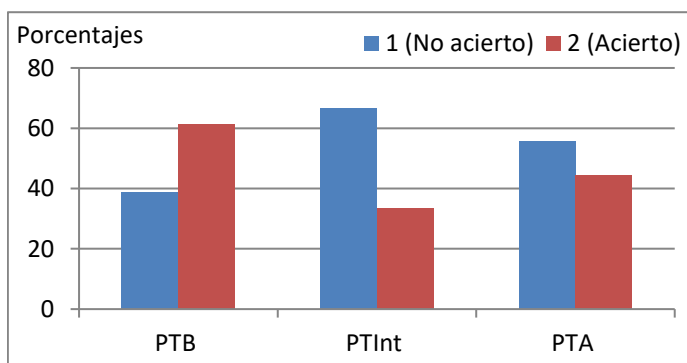


Gráfico 31. Resultados de 4-a (3 grupos)

En esta tabla, se aprecia que PTB marca un porcentaje superior al 50%, y se sitúa por encima de los otros grupos (PTA y PTInt). En detalle, los porcentajes son los siguientes: PTB obtiene el 61,11%, PTA, el 44,44%, y PTInt, el 33,33%.

Este fenómeno que se observa en los resultados de la pregunta 4-a, donde el porcentaje de aciertos del PTB es superior a los de los otros grupos (PTA y PTInt), se producirá en pocas ocasiones a lo largo de toda la prueba.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 4-a (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	56,25%	43,75%
FH-PB (n = 17)	70,59%	29,41%
Esp-Ing (n = 7)	57,14%	42,85%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

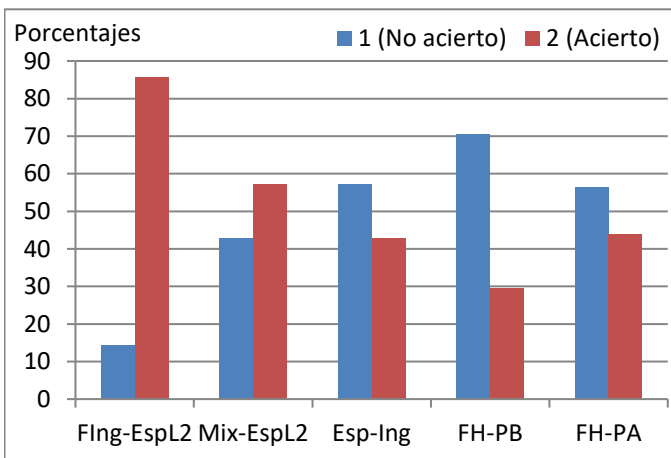


Gráfico 32. Resultados de 4-a (5 grupos)

En los resultados obtenidos, es llamativo el elevado porcentaje de aciertos de FIng-EspL2, que alcanza el 85,71%. Mix-EspL2 consigue el 57,14%, y Esp-Ing, el 42,85%. FH-PA obtiene un 43,75% y FH-PB, un 29,41% de aciertos.

Es relevante que en esta pregunta los sujetos que aprenden español como segunda lengua extranjera obtienen buenos resultados, estos grupos (Mix-EspL2 y FIng-EspL2) marcan un porcentaje superior al 50%, mientras que los porcentajes de aciertos de los grupos que especializan en dicha lengua (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing) no llegan al 50%.

☐ Análisis de ítems: pregunta 4-b

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 4-b (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	83,33%	16,67%
PTInt (n = 18)	66,67%	33,33%
PTB (n = 18)	72,22%	27,78%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

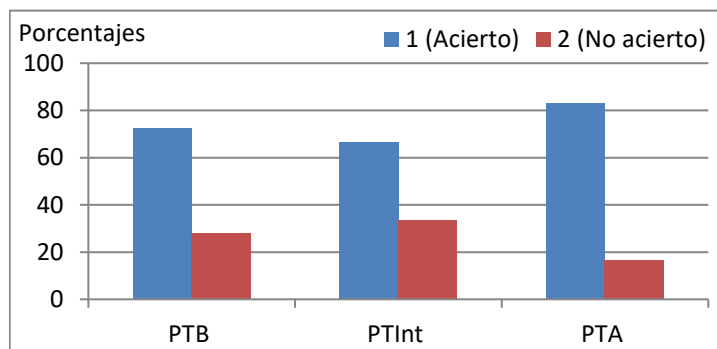


Gráfico 33. Resultados de 4-b (3 grupos)

En estos resultados, se aprecia que el grupo que mayor porcentaje de aciertos obtiene es PTA, con el 83,33%. Por otro lado, de los otros dos grupos, PTB llega al 72,22%, y PTInt, al 66,67%.

Resaltamos que en los tres grupos los porcentajes de aciertos son superiores al 60%, así como que el porcentaje de aciertos de PTB supera ligeramente al de PTInt.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 4-b (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	81,25%	18,75%
FH-PB (n = 17)	64,71%	35,29%
Esp-Ing (n = 7)	71,43%	28,57%
Mix-EspL2 (n = 7)	71,43%	28,57%
FIng-EspL2 (n = 7)	85,71%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;
FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;
Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;
Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;
FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

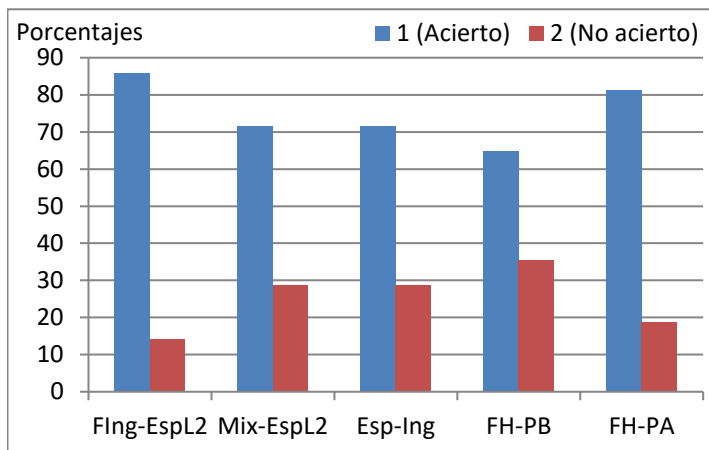


Gráfico 34. Resultados de 4-b (5 grupos)

Se observa que en los cinco grupos los porcentajes de aciertos marcan un valor superior al 60%. De manera detallada, FH-PA llega al 81,25% y FH-PB, al 64,71%. FIng-EspL2 logra el 85,71%, y Esp-Ing y Mix-EspL2 obtienen ambos el 71,43%.

Un aspecto de interés es la diferencia de los resultados entre los dos grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB), y otro es que los tres grupos de otras carreras (Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2) presentan porcentajes elevados y parecidos, que oscilan entre el 70% y el 90%.

☐ Análisis de ítems: pregunta 4-c

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 4-c (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	94,44%	5,56%
PTInt (n = 18)	88,89%	11,11%
PTB (n = 18)	77,78%	22,22%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

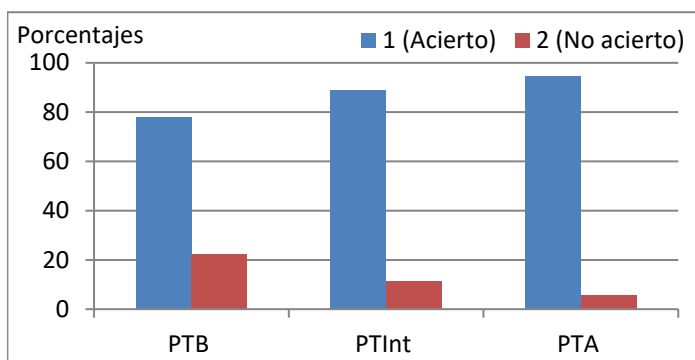


Gráfico 35. Resultados de 4-c (3 grupos)

En los resultados obtenidos con la pregunta 4-c, se observa que en los tres grupos los porcentajes de aciertos superan el 75%. PTA obtiene el 94,44% de aciertos, PTInt, el 88,89% y PTB, el 77,78%.

En la representación gráfica (Gráfica 35), las barras azules de aciertos muestran un aumento paulatino hacia a la derecha. Estas reflejan la tendencia de que el porcentaje de aciertos se incrementa a medida que se obtienen mayores puntuaciones totales.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 4-c (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	93,75%	6,25%
FH-PB (n = 17)	88,24%	11,76%
Esp-Ing (n = 7)	100,00%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	57,14%	42,85%
FIng-EspL2 (n = 7)	85,71%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

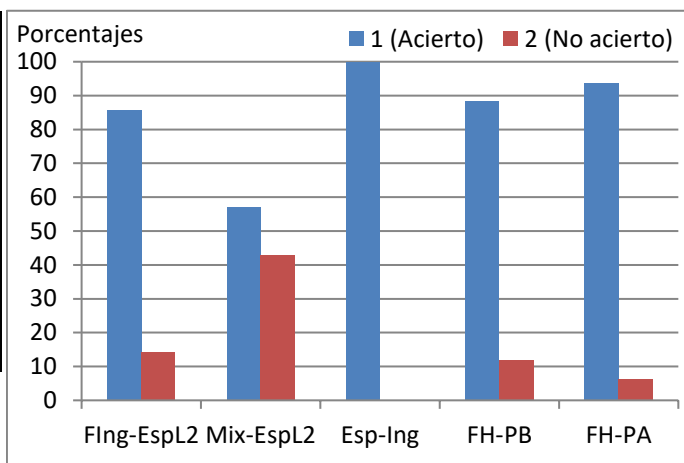


Gráfico 36. Resultados de 4-c (5 grupos)

En los resultados de este análisis, se observa que Esp-Ing alcanza el 100% de aciertos, FH-PA llega al 93,75% y FH-PB, al 88,24%. FIng-EspL2 obtiene el 85,71% de éxitos y Mix-EspL2, el 57,14%.

Es destacable que todos los grupos superan el 50% de aciertos. Cuatro de los cinco grupos consiguen un porcentaje superior al 85% y, además, un grupo consigue el porcentaje máximo (Esp-Ing), lo que significa que todos los integrantes eligieron la respuesta acertada.

☐ Análisis de combinaciones: preguntas 4-a, 4-b y 4-c

En los dos cuadros que se observan a continuación, se recogen los resultados del análisis de combinaciones relativo a las preguntas 4-a, 4-b y 4-c. En ellos se puede observar la relación entre las posibles combinaciones de aciertos y el número de

personas correspondiente a cada caso. (Para una explicación más detallada sobre el procedimiento del análisis de combinaciones y sus interpretaciones, véase §4.3.)

Resultados de combinaciones (4-a, b, c)

		Comb.	FH (n=33)	OC (n=21)	Total (n=54)	
					n	%
Número de aciertos	3	a+b+c	10	8	18	33,33
	2	a+b	1	3	4	7,41
		a+c	1	2	3	5,56
		b+c	12	4	16	29,63
	1	a	0	0	0	0,00
		b	1	1	2	3,70
		c	7	3	10	18,52
	0	ning.	1	0	1	1,85

(Comb.: combinaciones; n: número de personas;
%: porcentaje correspondiente al número de personas;
ning.: ninguna pregunta acertada)

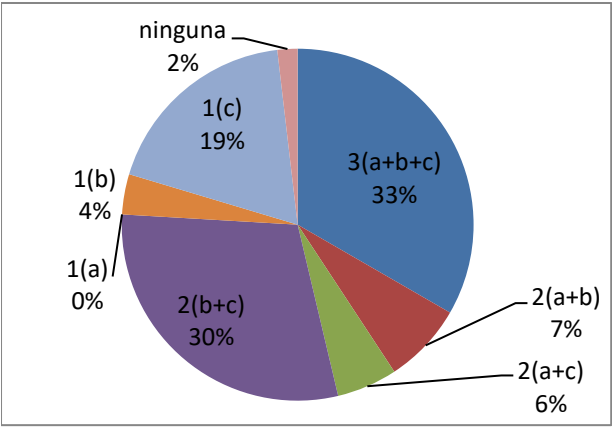


Gráfico 37. Resultados de combinaciones (4-a,b,c)

En el gráfico (Gráfico 37), destacan los dos sectores de mayor tamaño, uno de color azul oscuro, que representa el 33,33% de los sujetos que acertaron las tres preguntas, y otro de color morado, que ilustra el 29,63% de los que respondieron correctamente las dos preguntas *b* y *c*.

Consideramos que los sujetos del primer caso (3(a+b+c): 33,33%) dominan la restricción sintáctica que proponemos en el cuarto grupo de preguntas, mientras que los del segundo caso (2(b+c): 29,63%) desconocían que en la oración 4-a no se admite la omisión del artículo.

Por otro lado, podemos subrayar también en estos resultados el porcentaje sumamente reducido de sujetos que no aciertan ninguna pregunta, que es el 1,85%, lo que significa que solamente un sujeto no acertó ninguna pregunta.

■ Grado de dificultad de los ítems del cuarto grupo de preguntas

En los resultados de los análisis A y B, hemos observado que el caso de un SN sin determinantes (4-a: **Quiero sentarme en banco*) causa más problemas que los otros dos casos de un SN formado con un artículo (4-b: *Quiero sentarme en un banco*; 4-c: *Quiero sentarme en el banco*).

En los datos obtenidos mediante los análisis que hemos realizado, es llamativo que en el caso de la ausencia del artículo (4-a) los porcentajes de aciertos de Filología Hispánica no son elevados (FH-PA: 44%; FH-PB: 29%) y que, a su vez, entre los que acertaron esta pregunta se incluían numerosos sujetos que aprenden español como segunda lengua extranjera.

Podemos observar esta tendencia mediante el índice de distribución, que presenta un valor reducido en los tres casos (índice de 4-a: -0,17; índice de 4-b: 0,11; índice de 4-c: 0,17), lo que significa que en cada pregunta los sujetos que acertaron se reparten en varios grupos de modo disperso, con lo cual, estos índices reflejan la tendencia a la disminución de las diferencias entre los grupos (en cuanto al índice de distribución, véase §4.3).

Para comprobar lo que hemos comentado, se extraen los porcentajes de aciertos de los dos análisis. Las cifras de los porcentajes han sido redondeadas en la tabla siguiente.

Recapitulación de los resultados de 4-a, 4-b y 4-c
-Porcentajes de aciertos-

		4-a %	4-b %	4-c %
Análisis A	PTA (n=18)	44	83	94
	PTInt (n=18)	33	67	89
	PTB (n=18)	61	72	78
Análisis B	FH-PA (n=16)	44	81	94
	FH-PB (n=17)	29	65	88
	Esp-Ing (n=7)	43	71	100
	Mix-EspL2 (n=7)	57	71	57
	FIng-EspL2 (n=7)	86	86	86

En cuanto al grado de dificultad del cuarto grupo de preguntas, en los grupos del análisis A (PTA, PTInt y PTB) y los tres grupos que se especializan en español del análisis B (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing), encontramos una tendencia común. Al establecer la comparación entre los tres porcentajes de aciertos en estos grupos, el mayor porcentaje lo obtiene la pregunta 4-c, seguido de la 4-b, y el menor valor con diferencia es el de la 4-a (porcentajes de aciertos: $4-a < 4-b < 4-c$).

En estos casos, la oración 4-a (**Quiero sentarme en banco*) causa una mayor dificultad evidente respecto a las otras dos oraciones con presencia de artículo. Por otro lado, entre las otras dos oraciones restantes (4-b y 4-c), reconocer la gramaticalidad de 4-b (*Quiero sentarme en un banco*) es ligeramente más difícil que reconocer la de 4-c (*Quiero sentarme en el banco*).

Por otro lado, los dos grupos del análisis B que aprenden español como segunda lengua extranjera (Mix-EspL2 y FIng-EspL2) no muestran una diferencia notable entre las tres oraciones. FIng-EspL2 presenta los mismos porcentajes de aciertos en las tres oraciones, y en Mix-EspL2, la diferencia de los porcentajes de 4-a y 4-c (ambos, 57%) y 4-b (71%) corresponde a una única persona. Por lo tanto, en estos dos grupos, el grado de dificultad entre las tres oraciones del cuarto grupo es parecido.

5) Ítems 5-a, 5-b y 5-c

■ Descripción de la prueba

En el cuadro siguiente, se presentan las preguntas 5-a, 5-b y 5-c, con las respuestas correctas ya marcadas por nosotros.

En la versión destinada a los informantes japoneses, se ofreció la palabra *genio* traducida al japonés para facilitar la comprensión en las oraciones planteadas en este grupo de preguntas.

	Correcto	Incorrecto
5-a Takeshi es genio.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5-b Takeshi es <u>un</u> genio.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5-c Takeshi es <u>el</u> genio.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Respecto a la encuesta para los informantes japoneses, véase el Apéndice 1)

Este quinto grupo de preguntas gira en torno a la función de un SN como atributo de una oración copulativa. Las oraciones de este grupo contienen un sujeto humano, y su predicado aporta información evaluativa. Concretamente, el sustantivo *genio* ocupa la posición de atributo de la oración copulativa, y aporta contenido evaluativo.

Respecto a las soluciones, la pregunta 5-a (**Takeshi es genio*) es una oración agramatical, mientras que las preguntas 5-b (*Takeshi es un genio*) y 5-c (*Takeshi es el genio*) son oraciones gramaticales. Este resultado es totalmente previsible teniendo en cuenta lo expuesto en relación con los predicados evaluativos en §2.1.3.

En relación al tema de este grupo de preguntas, Hashimoto (2003) llevó a cabo una encuesta dirigida a los alumnos japoneses de la lengua española del nivel elemental para estudiar el caso de la construcción copulativa cuyo predicado utiliza un sustantivo

que ofrece información sobre una profesión o estatus. Sus resultados señalan que cerca del 80% de los estudiantes japoneses del nivel elemental conoce que en la oración *soy estudiante*¹³⁸ se utiliza el sustantivo *estudiante* sin artículos.

Teniendo en cuenta este trabajo de Hashimoto (*ibid.*), planteamos las oraciones del este grupo para obtener datos relativos a la restricción del uso del artículo según el tipo de sustantivo en una construcción copulativa, cuyo predicado indica una evaluación sobre la persona referida por el sujeto y no una profesión.

■ Grupo de control

En la tabla siguiente se presentan los resultados obtenidos de las preguntas 5-a, 5-b y 5-c de 93 participantes nativos españoles:

Resultados de 5-a, 5-b y 5-c (Grupo de control)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
5 - a	Takeshi es genio.	6	6,05	87	93,55
5 - b	Takeshi es <u>un</u> genio.	93	100,00	0	0,00
5 - c	Takeshi es <u>el</u> genio.	75	80,65	18	19,35

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En las tres preguntas, se observa que los porcentajes de aciertos muestran un valor superior al 80% (5-a: 93,55%; 5-b: 100%; 5-c: 80,65%). Es llamativo el resultado de la pregunta 5-c, en el que el 19,35 % considera que esta oración es agramatical. Es algo que no habíamos previsto en un número tan elevado de participantes españoles.

¹³⁸ Hashimoto (2003) realizó un estudio empírico con 219 estudiantes japoneses de ELE del nivel elemental. En su encuesta, una de las tareas propuestas fue la traducción del japonés al español y se incluyó la oración copulativa *soy estudiante* (en la encuesta está escrita en japonés para traducirla al español). En los resultados, el 79% de los encuestados pudo traducir la oración correctamente.

Suponemos que a algunos informantes nativos españoles les parece que la 5-c es agramatical, a causa de la ausencia de un contexto específico. (Comentaremos este fenómeno en el siguiente apartado (sexto grupo de preguntas), donde sucede lo mismo.)

■ Sujetos japoneses

En la tabla siguiente se exponen los resultados obtenidos de las preguntas 5-a, 5-b y 5-c de 54 sujetos japoneses.

Resultados de 5-a, 5-b y 5-c (54 sujetos)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
5 - a	Takeshi es genio.	47	87,04	7	12,96
5 - b	Takeshi es <u>un</u> genio.	27	50,00	27	50,00
5 - c	Takeshi es <u>el</u> genio.	17	31,48	37	68,52

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

Lo característico del quinto grupo de preguntas es que los porcentajes de aciertos son significativamente reducidos. Especialmente, en los resultados de la pregunta 5-a, que muestra un porcentaje del 12,96%. Este porcentaje de aciertos es relevantemente inferior a los de las 23 preguntas que componen este bloque. Por otro lado, se observa que las otras dos preguntas marcan un porcentaje igual o inferior al 50%: la pregunta 5-b obtiene el 50% de aciertos, y la pregunta 5-c, un 31,48%.

☐ Análisis de ítems: pregunta 5-a

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 5-a (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	77,78%	22,22%
PTInt (n = 18)	94,44%	5,56%
PTB (n = 18)	88,89%	11,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

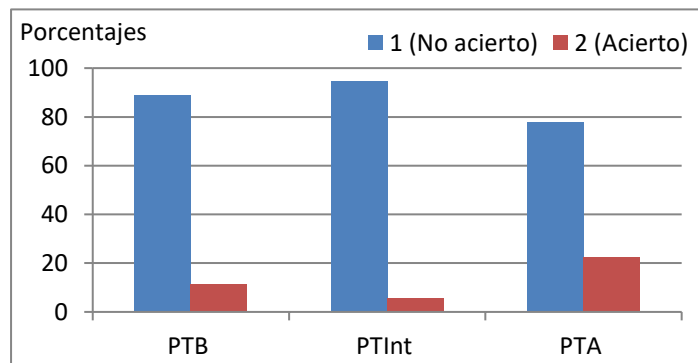


Gráfico 38. Resultados de 5-a (3 grupos)

En los resultados de esta pregunta, los tres grupos (PTA, PTInt y PTB) presentan un porcentaje sumamente reducido, ninguno de ellos llega al 25% de aciertos.

Respecto a los porcentajes concretos de aciertos, PTA marca el mayor porcentaje de los tres grupos, el 22,22%, mientras que PTB obtiene un 11,11%, y PTInt, un 5,56%, lo que significa que en los últimos grupos los sujetos apenas acertaron.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 5-a (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	81,25%	18,75%
FH-PB (n = 17)	100,00%	0,00%
Esp-Ing (n = 7)	71,43%	28,57%
Mix-EspL2 (n = 7)	85,71%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	85,71%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

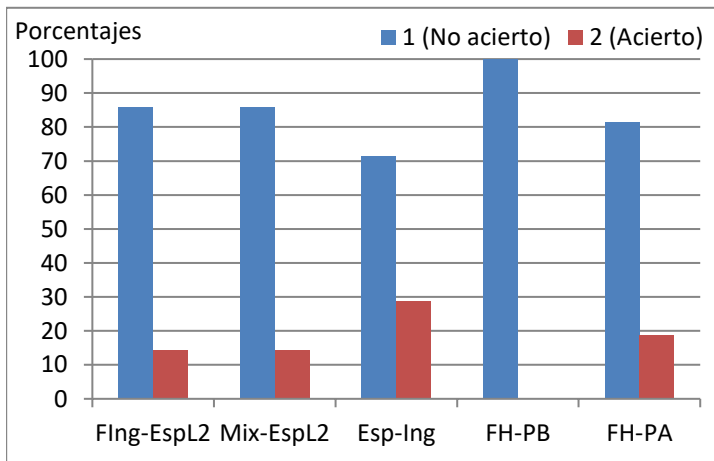


Gráfico 39. Resultados de 5-a (5 grupos)

En los resultados de esta pregunta, es destacable que los porcentajes de los cinco grupos son muy reducidos, oscilan entre el 0% y el 30%. Especialmente llamativo es el caso de FH-PB, donde ninguno de sus 17 integrantes eligió la respuesta adecuada, lo que se refleja en su porcentaje de aciertos del 0%.

De forma detallada, FH-PA obtiene el 18,75% de aciertos, Esp-Ing, el 28,57%, y los grupos Mix-EspL2 y FIng-EspL2 marcan ambos el 14,29%.

☐ Análisis de ítems: pregunta 5-b

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 5-b (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	77,78%	22,22%
PTInt (n = 18)	44,44%	55,56%
PTB (n = 18)	27,78%	72,22%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

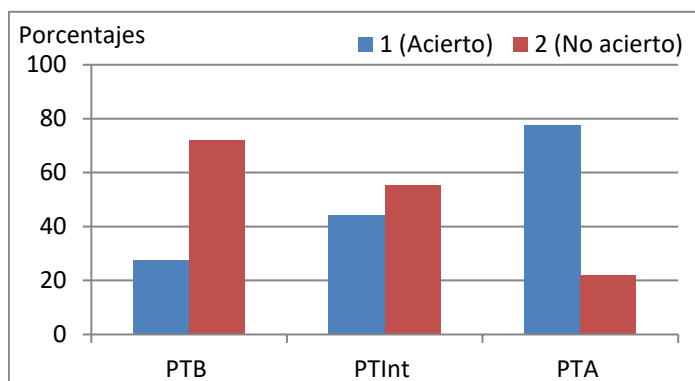


Gráfico 40. Resultados de 5-b (3 grupos)

Los resultados de esta pregunta reflejan los rasgos distintivos de los tres grupos: PTA llega al 77,78% de aciertos, contrastando con el resultado de PTB, que obtiene un 27,78%, mientras que PTInt obtiene un 44,44% de aciertos, ocupando un lugar medio entre los otros dos grupos.

Resaltamos que entre los porcentajes de PTA y PTB existe una diferencia sumamente relevante, como se puede observar tras calcular el índice de distribución, cuyo resultado es 0,5.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 5-b (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	75,00%	25,00%
FH-PB (n = 17)	23,53%	76,47%
Esp-Ing (n = 7)	100,00%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

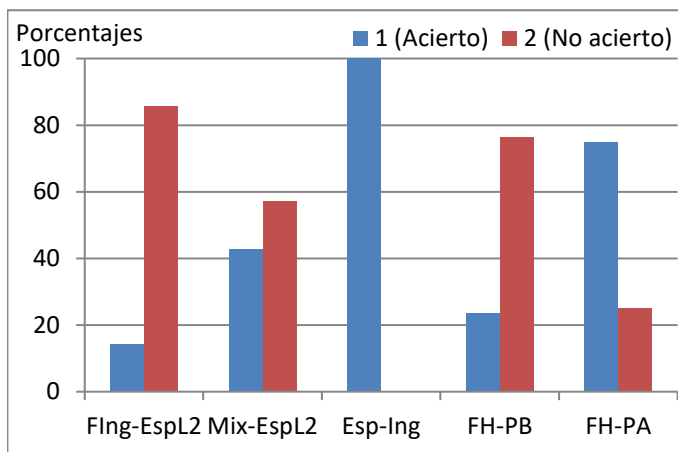


Gráfico 41. Resultados de 5-b (5 grupos)

En los resultados de este análisis, cada grupo muestra su carácter distintivo. En detalle, los porcentajes son los siguientes: Esp-Ing alcanza el 100% de aciertos, FH-PA, el 75%, Mix-EspL2, el 42,85%, FH-PB, el 23,53%, y FIng-EspL2, el 14,29 % de éxitos.

Destaca el porcentaje de aciertos de Esp-Ing (100%), que se sitúa por encima de los otros cuatro grupos con diferencia. En este caso, es necesario tener en cuenta el efecto de la variable de procedencia académica, y podemos suponer que los sujetos procedentes de esta carrera han aprendido recientemente el contenido gramatical que proponemos en esta pregunta.

Por otro lado, es relevante la gran diferencia de los resultados entre FH-PA y FH-PB, puesto que es el caso que presenta la mayor diferencia entre los dos grupos de Filología Hispánica entre todas las preguntas que proponemos en el bloque 2.

☐ Análisis de ítems: pregunta 5-c

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 5-c (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	38,89%	61,11%
PTInt (n = 18)	33,33%	66,67%
PTB (n = 18)	22,22%	77,78%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

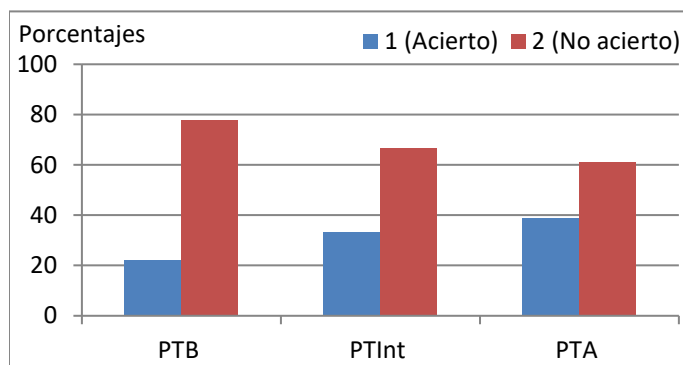


Gráfico 42. Resultados de 5-c (3 grupos)

Cabe destacar que en los tres grupos se obtienen porcentajes inferiores al 50%.

En la tabla, se observa que PTA marca el mayor porcentaje de aciertos, el 38,89%, seguido de PTInt con un 33,33%. En el último lugar se sitúa PTB con el 22,22% de aciertos.

En el gráfico de barras (Gráfico 42), se aprecia una tendencia descendente de los porcentajes de aciertos (barras azules) de derecha a izquierda, a medida que se reducen las puntuaciones totales.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 5-c (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	43,75%	56,25%
FH-PB (n = 17)	35,29%	64,71%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	85,71%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	71,43%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

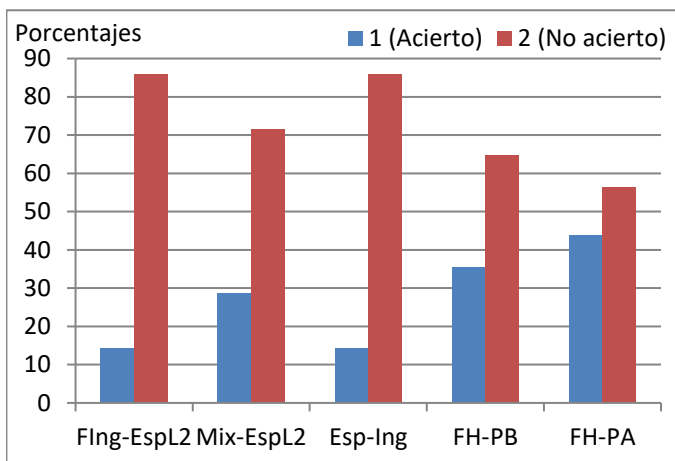


Gráfico 43. Resultados de 5-c (5 grupos)

FH-PA obtiene el mayor porcentaje de todos, llegando al 43,75% de aciertos.

Por detrás, se sitúa FH-PB con el 35,29%. Seguidamente, Mix-EspL2 con un 28,57% y, finalmente, Esp-Ing y FIng-EspL2 obtienen ambos un 14,29 %.

Lo característico de estos resultados es que todos los grupos presentan un porcentaje inferior al 50%. Pese a que ninguno logra alcanzar este porcentaje, el mejor grupo de Filología Hispánica (FH-PA) consigue más aciertos que el otro de misma carrera (FH-PB).

☐ Análisis de combinaciones: preguntas 5-a, 5-b y 5-c

En este análisis se trata la frecuencia con que los sujetos obtuvieron determinadas combinaciones de aciertos. Como se aprecia en la tabla siguiente, existen ocho combinaciones en total. A partir de las cifras de la tabla, hemos elaborado una

representación gráfica para facilitar la interpretación. (Para una explicación más detallada sobre el procedimiento del análisis de combinaciones y sus interpretaciones, véase §4.3.)

Resultados de combinaciones (5-a, b, c)

		Comb.	FH (n=33)	OC (n=21)	Total (n=54)	
					n	%
Número de aciertos	3	a+b+c	2	0	2	3,70
	2	a+b	0	3	3	5,56
		a+c	1	1	2	3,70
		b+c	4	2	6	11,11
	1	a	0	0	0	0,00
		b	10	6	16	29,63
		c	6	1	7	12,96
	0	ning.	10	8	18	33,33

(Comb.: combinaciones; n: número de personas;
%: porcentaje correspondiente al número de personas;
ning.: ninguna pregunta acertada)

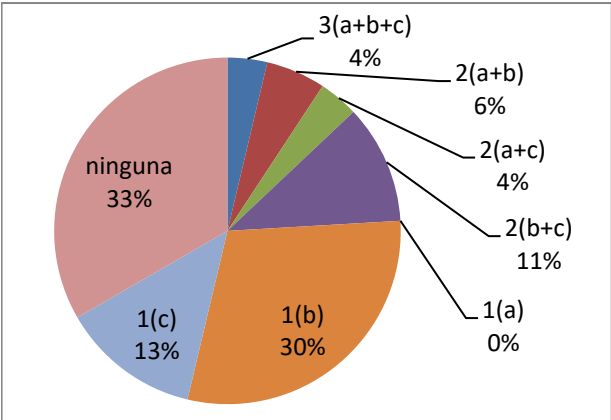


Gráfico 44. Resultados de combinaciones (5-a,b,c)

En la representación gráfica destacan los dos sectores de mayor superficie: el sector de color rosa, que refleja el 33,33% de sujetos que no acertaron ninguna pregunta, y el sector de color naranja relativo al acierto de una pregunta, la *b*, que muestra un 29,63%.

Por otro lado, quisiéramos llamar la atención sobre el porcentaje de sujetos que acertaron las tres preguntas, que es muy reducido, el 3,7%.

■ Grado de dificultad de los ítems del quinto grupo de preguntas

A lo largo de los análisis detallados del quinto grupo de preguntas, hemos observado una gran dificultad para los sujetos al hacer frente a esta parte de la prueba, por lo que los resultados de 5-a, 5-b y 5-c se caracterizan por los porcentajes de aciertos significativamente reducidos.

En cuanto al grado de dificultad de las tres preguntas, encontramos una tendencia común al comparar los resultados de los grupos del análisis A (PTA, PTInt y PTB): en las tres se repite el patrón de menor a mayor porcentaje de 5-a (**Takeshi es genio*), 5-c (*Takeshi es el genio*) y 5-b (*Takeshi es un genio*) ($5-a < 5-c < 5-b$).

La tabla siguiente recoge los resultados de este grupo de preguntas mediante los análisis A y B, que están dispuestos en orden ascendente, 5-a, 5-c y 5-b, de izquierda a derecha. Las cifras de los porcentajes han sido redondeadas.

Recapitulación de los resultados de 5-a, 5-b y 5-c
-Porcentajes de aciertos-

		5-a %	5-c %	5-b %
Análisis A	PTA (n=18)	22	39	78
	PTInt (n=18)	6	33	44
	PTB (n=18)	11	22	28
Análisis B	FH-PA (n=16)	19	44	75
	FH-PB (n=17)	0	35	24
	Esp-Ing (n=7)	29	14	100
	Mix-EspL2 (n=7)	14	29	43
	FIng-EspL2 (n=7)	14	14	14

Con la tendencia presentada en los resultados del análisis A, podemos afirmar que entre las tres oraciones la 5-a (**Takeshi es genio*) produce mayor dificultad. Entre las oraciones restantes, 5-b y 5-c, es más difícil reconocer la gramaticalidad de la oración 5-c (*Takeshi es el genio*) que la de la 5-b (*Takeshi es un genio*).

Al profundizar en los datos del análisis B, dos grupos (FH-PA y Mix-EspL2) siguen esta tendencia de dificultad; para un grupo (FH-PB), la oración 5-a muestra, sin lugar a dudas, la mayor dificultad con un 0% de aciertos, y entre las restantes, la 5-b es ligeramente más difícil que la 5-c; para otro grupo (FIng-EspL2), las tres oraciones eran igual de difíciles; y el último grupo, Esp-Ing, muestra un carácter diferenciador, aunque

también se ubica dentro de la misma tendencia que hemos venido observando: la pregunta 5-b fue muy fácil para los integrantes de este grupo (100%), en cambio, entre las dos preguntas restantes, la 5-c presenta levemente más dificultades que la 5-a.

6) Ítems 6-a, 6-b y 6-c

■ Descripción de la prueba

En el cuadro siguiente se presentan las preguntas 6-a, 6-b y 6-c con las respuestas correctas ya marcadas.

En la encuesta destinada a los sujetos japoneses, se informó de que *Guadalajara* es un nombre propio de lugar, así como se incluyó una traducción de la expresión *ciudad de España*.

	Correcto	Incorrecto
6-a Guadalajara es ciudad de España.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6-b Guadalajara es una ciudad de España.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6-c Guadalajara es la ciudad de España.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Respecto a la encuesta para los informantes japoneses, véase el Apéndice 1)

Este grupo de preguntas trata el mismo tema que el quinto grupo de preguntas, que es el uso predicativo del sustantivo en una oración copulativa. Lo que difiere del conjunto anterior de preguntas es que el presente se centra en el caso de un sujeto no humano en dicho tipo de estructura, mientras que en el quinto grupo se trataba de un sujeto humano y, a su vez, la parte predicativa de las oraciones aportaba información valorativa.

En esencia, las preguntas que diseñamos en este apartado giran en torno a la siguiente restricción sintáctica: en una oración copulativa, cuando el sujeto no es

humano, no es adecuada la ausencia del artículo en la posición de atributo sustantivo (véase también, §2.2.1).

Conforme con lo que acabamos de plantear, la pregunta 6-a (**Guadalajara es ciudad de España*) es una oración agramatical, mientras que las preguntas 6-b (*Guadalajara es una ciudad de España*) y 6-c (*Guadalajara es la ciudad de España*) son oraciones gramaticales. Somos conscientes de que el juicio de la gramaticalidad de la oración 6-c depende del conocimiento contextual. Como explicamos más detenidamente en el apartado siguiente, esta oración es correcta cuando existe un contexto determinado, como por ejemplo en una conversación en la que los interlocutores han hablado de las ciudades de España anteriormente.

Los documentos que recogen contenidos de referencia para la enseñanza del español, como el PCIC (2006) y GIDE (2015), introducen el verbo *ser* en el nivel elemental. El segundo de estos documentos trata específicamente lo que proponemos en el este grupo de preguntas en nuestra prueba.

Entre las doce unidades que plantea en total el GIDE, se introduce el verbo *ser* en la primera unidad (*ibíd.*: 40-41), y en la tercera unidad (*ibíd.*: 44-45) se incluye la enseñanza del artículo definido e indefinido como parte de sus contenidos gramaticales. En esta unidad, podemos encontrar una mención a una de las funciones que recomiendan introducir en este nivel, la de describir lugares, y se especifica el siguiente ejemplo: *Cuzco es una ciudad pequeña y turística*. Como esta construcción está catalogada de forma explícita en el documento de referencia mencionado, consideramos que es valioso recoger los datos relativos a la restricción sintáctica que presentamos en el sexto grupo de preguntas.

■ Grupo de control

En la tabla siguiente se exponen los datos obtenidos de las preguntas 6-a, 6-b y 6-c de 93 participantes nativos españoles:

Resultados de 6-a, 6-b y 6-c (Grupo de control)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
6 - a	Guadalajara es ciudad de España.	10	10,75	83	89,25
6 - b	Guadalajara es <u>una</u> ciudad de España.	93	100,00	0	0,00
6 - c	Guadalajara es <u>la</u> ciudad de España.	38	40,86	55	59,14

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

Se observa que en la pregunta 6-a el grupo de control coincide en el 89,25 %, y en la pregunta 6-b, se consigue la unanimidad. Por otro lado, en la pregunta 6-c encontramos un desacuerdo relevante: un 40,86 % de los participantes españoles considera que la oración propuesta es gramatical, frente a un 59,14% que piensa que es agramatical. A pesar de esta situación, sostenemos que es una oración formada correctamente desde el punto de vista sintáctico.

Respecto a la causa de esta discrepancia, podemos suponer que estaría provocada por la ausencia de un contexto específico¹³⁹. En el capítulo anterior (§2.1.3), hemos observado que el uso del artículo determinado está sujeto a la situación en la que se encuentran los individuos en cuanto a la posesión de información contextual. Por lo tanto, podemos imaginar que, si hubiéramos proporcionado a los encuestados suficiente información como para que pudieran identificar el referente (por ejemplo, en el caso de que los interlocutores estén hablando de varias ciudades de distintos países, para indicar

¹³⁹ Nagata (1988) señala que, a la hora de realizar una tarea del juicio de gramaticalidad, afectan numerosos factores además de la gramaticalidad. Uno de estos factores es el efecto del contexto.

que ya han hablado de *Guadalajara* como ciudad de España), habrían aumentado las ocasiones en que los informantes nativos españoles juzgaran la oración 6-c como correcta.

■ Sujetos japoneses

La tabla siguiente recoge los resultados de las preguntas 6-a, 6-b y 6-c de 54 sujetos japoneses.

Resultados de 6-a, 6-b y 6-c (54 sujetos)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
6 - a	Guadalajara es ciudad de España.	17	31,48	37	68,52
6 - b	Guadalajara es <u>una</u> ciudad de España.	43	79,63	11	20,37
6 - c	Guadalajara es <u>la</u> ciudad de España.	34	62,96	20	37,04

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

Como se observa en la tabla, en los tres casos la mayoría eligió las respuestas acertadas. La pregunta 6-a presenta un 68,52% de aciertos, en la pregunta 6-b se alcanza el 79,63% de aciertos, y en la pregunta 6-c, el 62,96 %.

Es relevante que en las tres preguntas se obtienen porcentajes de aciertos superiores al 60%, además, los resultados de la pregunta 6-a, el caso en que no se permite la omisión de artículo, muestran un porcentaje elevado (68,52%), lo que significa que la mayoría de los sujetos conoce la restricción sintáctica que proponemos en esta oración.

☐ Análisis de ítems: pregunta 6-a

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 6-a (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	16,67%	83,33%
PTInt (n = 18)	16,67%	83,33%
PTB (n = 18)	61,11%	38,89%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

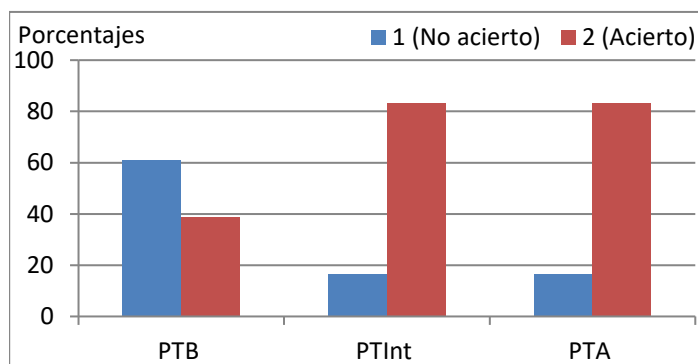


Gráfico 45. Resultados de 6-a (3 grupos)

Se observa que PTA y PTInt presentan porcentajes elevados de aciertos, ambos obtienen el 83,33%, mientras que PTB marca un porcentaje reducido, contando con un 38,89%.

En el gráfico (Gráfico 45), se destaca el aumento relevante de las barras rojas de acierto entre PTB y los dos mejores grupos (PTA y PTInt), lo que significa que existe una diferencia notable entre sus resultados. Asimismo, se refleja esta tendencia en el índice de distribución, con un valor de 0,44, que confirma objetivamente la existencia de una diferencia relevante entre los porcentajes de aciertos de PTA y PTB.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 6-a (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	18,75%	81,25%
FH-PB (n = 17)	29,41%	70,59%
Esp-Ing (n = 7)	28,57%	71,43%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%
FIng-EspL2 (n = 7)	57,14%	42,85%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

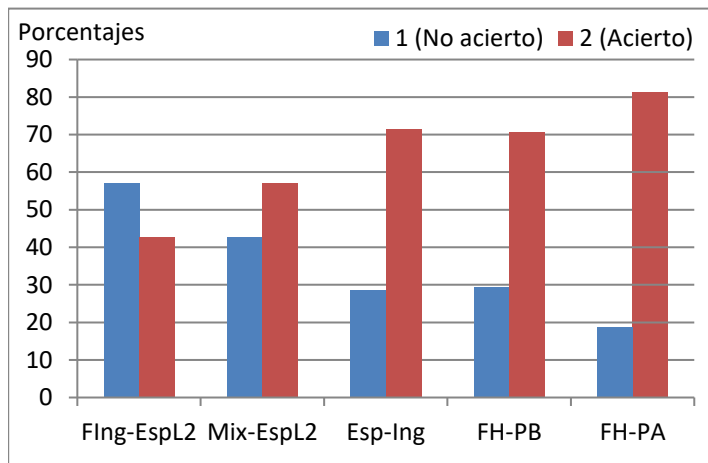


Gráfico 46. Resultados de 6-a (5 grupos)

En la tabla, se observa que FH-PA consigue el mayor porcentaje entre todos, marcando un 81,25%. FH-PB consigue el 70,59%, Esp-Ing, el 71,43%, Mix-EspL2, el 57,14% y FIng-EspL2, el 42,85%.

En la representación gráfica (Gráfico 46), se aprecia que las barras rojas de aciertos muestran una tendencia ascendente hacia la derecha. En este caso concreto, cuatro de los cinco grupos presentan un porcentaje de aciertos superior al 50%.

☐ Análisis de ítems: pregunta 6-b

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 6-b (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	100,00%	0,00%
PTInt (n = 18)	88,89%	11,11%
PTB (n = 18)	50,00%	50,00%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

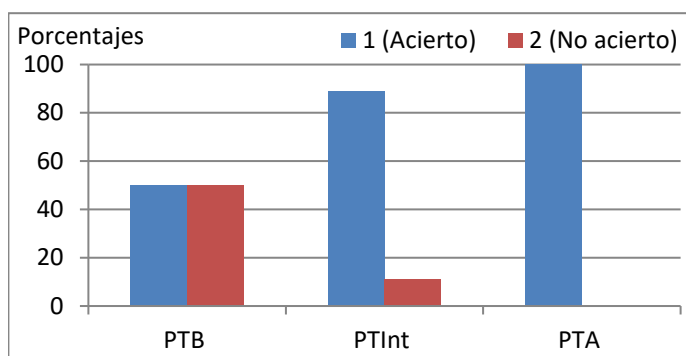


Gráfico 47. Resultados de 6-b (3 grupos)

En la tabla de la pregunta 6-b, podemos observar que PTA alcanza la puntuación máxima, el 100%, y PTInt consigue el 94,44% de aciertos, mientras que PTB obtiene el 50%.

Es destacable que los tres grupos obtienen un porcentaje de aciertos superior al 50%, además, un grupo (PTA) llega al 100%. Como los valores conseguidos por PTA y PTInt son muy elevados, la diferencia respecto a PTB es llamativa. Al igual que en la pregunta 6-a, el índice de distribución es un valor elevado, 0,50, lo que confirma la existencia de una diferencia notable entre los resultados de PTA y PTB.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 6-b (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	100,00%	0,00%
FH-PB (n = 17)	82,35%	17,65%
Esp-Ing (n = 7)	71,43%	28,57%
Mix-EspL2 (n = 7)	85,71%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	71,43%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

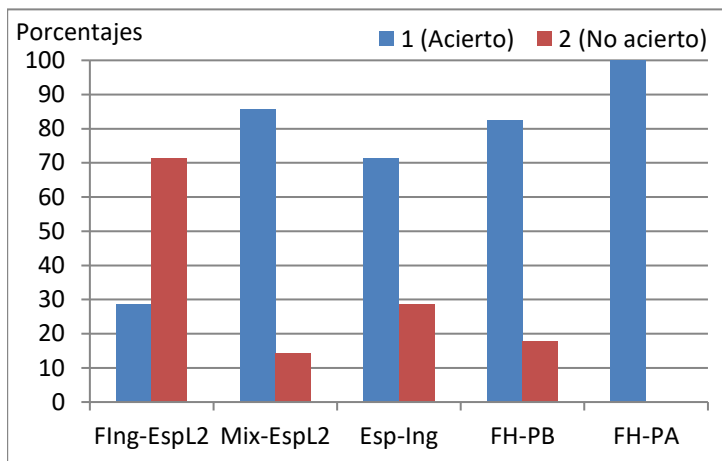


Gráfico 48. Resultados de 6-b (5 grupos)

Tanto en la tabla como en el gráfico (Gráfico 48), se observa que cuatro de los cinco grupos consiguen un valor superior al 70% de aciertos. Entre todos destaca el porcentaje de FH-PA, que es del 100%, FH-PB obtiene el 82,35%, Esp-Ing, el 71,43%, y Mix-EspL2, el 85,71%.

Por otro lado, FIng-EspL2 presenta un porcentaje de aciertos relevantemente inferior a los otros grupos presentados, el 28,57%. En este caso, se aprecia el efecto de la variable de procedencia académica.

☐ Análisis de ítems: pregunta 6-c

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 6-c (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	72,22%	27,78%
PTInt (n = 18)	72,22%	27,78%
PTB (n = 18)	44,44%	55,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

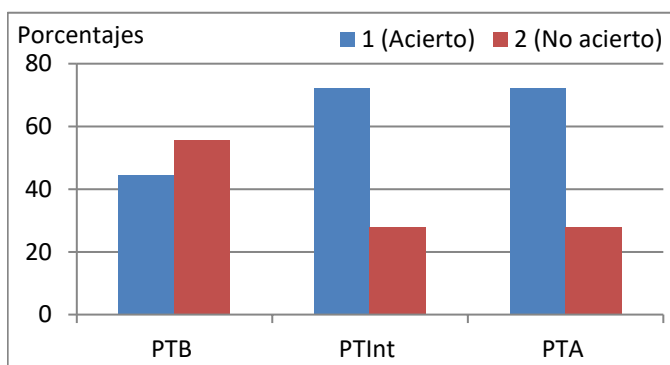


Gráfico 49. Resultados de 6-c (3 grupos)

Se observa que PTA y PTInt consiguen un porcentaje de aciertos elevado, ambos del 77,78%, mientras que PTB obtiene un porcentaje reducido, del 44,44%.

En los resultados de esta pregunta, se muestra que la mayoría de los integrantes de los dos mejores grupos conoce la restricción sintáctica que se ha propuesto en este ítem, mientras que en PTB la mayor parte la desconoce.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 6-c (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	68,75%	31,25%
FH-PB (n = 17)	64,71%	35,29%
Esp-Ing (n = 7)	85,71%	14,29%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%
FIng-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

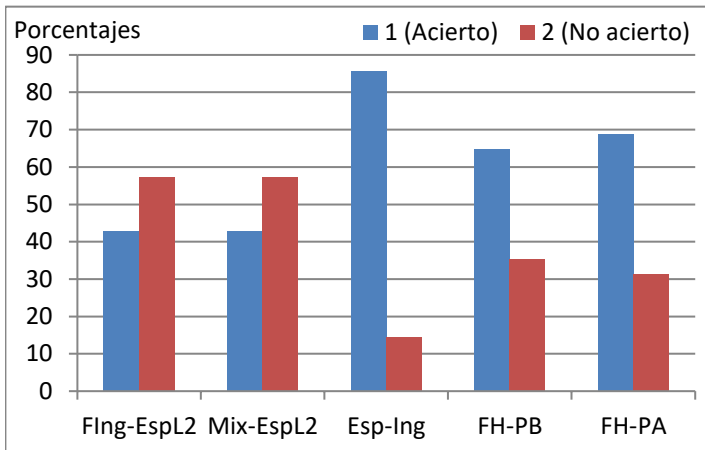


Gráfico 50. Resultados de 6-c (5 grupos)

Se observa que el mayor porcentaje de aciertos entre los cinco grupos es el de Esp-Ing, del 85,71 %. Los dos grupos de Filología Hispánica obtienen resultados parecidos: FH-PA llega al 68,75% y FH-PB, al 64,71%. Por otro lado, los dos grupos que aprenden español como segunda lengua (Mix-EspL2 y FIng-EspL2) presentan ambos el mismo porcentaje de aciertos: el 42,85%.

Es llamativo que apenas se presentan diferencias entre los dos grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB) y, asimismo, que Esp-Ing ofrece un buen resultado, que corresponde a que 6 de sus 7 integrantes acertaron.

☐ Análisis de combinaciones: preguntas 6-a, 6-b y 6-c

En la tabla siguiente se recogen los resultados del análisis de combinaciones de aciertos. Al lado de la tabla, se dispone de una representación gráfica en la que se

reflejan las tendencias de los sujetos al responder a las tres preguntas (6-a, 6-b y 6-c). (Para una explicación más detallada sobre el procedimiento del análisis de combinaciones y sus interpretaciones, véase §4.3.)

Resultados de combinaciones (6-a, b, c)

		Comb.	FH (n=33)	OC (n=21)	Total (n=54)	
					n	%
Número de aciertos	3	a+b+c	17	6	23	42,59
	2	a+b	6	4	10	18,52
		a+c	2	2	4	7,41
		b+c	2	2	4	7,41
	1	a	0	0	0	0,00
		b	5	1	6	11,11
		c	1	2	3	5,56
	0	ning.	0	4	4	7,41

(Comb.: combinaciones; n: número de personas;
%: porcentaje correspondiente al número
de personas;
ning.: ninguna pregunta acertada)

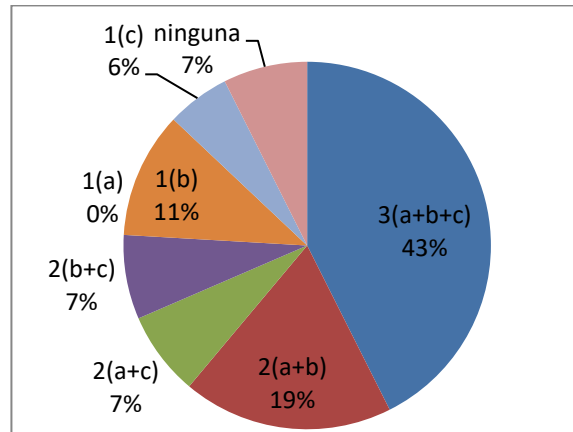


Gráfico 51. Resultados de combinaciones (6-a,b,c)

En los resultados del sexto grupo de preguntas, es notable que el 42,59% de los sujetos acertó las tres preguntas (a+b+c), lo que queda reflejado en el gráfico mediante el sector de color azul, que ocupa la mayor superficie (Gráfico 51). Por otro lado, el 18,52% de los sujetos respondió correctamente a las preguntas *a* y *b*, lo que corresponde al sector de color rojo en el gráfico, que también destaca.

En esta pregunta, el porcentaje de individuos que no aciertan ninguna pregunta es un 7,41%. Aunque aparentemente es una cifra reducida, al compararla con los resultados de los otros grupos de preguntas cobra relevancia, y se sitúa en el segundo lugar si ordenamos de mayor a menor los porcentajes de todos los grupos en cuanto a ninguna pregunta acertada.

■ Grado de dificultad de los ítems del primer grupo de preguntas

Al establecer una comparación entre los resultados de los análisis A y B, los porcentajes de aciertos de la oración 6-b (*Guadalajara es una ciudad de España*) son mayores que los de las oraciones 6-a (**Guadalajara es ciudad de España*) y 6-c (*Guadalajara es la ciudad de España*) en la mayoría de los grupos. De este modo, podemos afirmar que la oración que presenta menor dificultad entre las tres propuestas es la 6-b con el artículo indefinido.

Para estudiar el grado de dificultad, en la tabla siguiente se extraen los datos obtenidos mediante los análisis A y B. Se disponen con el orden de 6-c, 6-a y 6-b, de izquierda a derecha, para facilitar la comprensión de los resultados.

Recapitulación de los resultados de 6-a, 6-b y 6-c
-Porcentajes de aciertos-

		6-c %	6-a %	6-b %
Análisis A	PTA (n=18)	72	83	100
	PTInt (n=18)	72	83	89
	PTB (n=18)	44	39	50
Análisis B	FH-PA (n=16)	69	81	100
	FH-PB (n=17)	65	71	82
	Esp-Ing (n=7)	86	71	71
	Mix-EspL2 (n=7)	43	57	86
	FIng-EspL2 (n=7)	43	43	29

Al fijarnos en los resultados de la oración 6-b (*Guadalajara es una ciudad de España*), apreciamos que en general ofrecen el mayor porcentaje de aciertos (excepto FIng-EspL2) entre las tres propuestas. De este modo, podemos considerar que el caso del artículo indefinido causa menos problemas.

En este caso, podemos interpretar que la distribución de los aciertos se debe al factor de la procedencia académica. En los resultados de las oraciones 6-a y 6-c del

análisis B, es llamativo que los grupos especializados en español (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing) consiguen mayores porcentajes de aciertos que los dos grupos que aprenden español como segunda lengua extranjera (Mix-EspL2 y FIng-EspL2).

Respecto al grado de dificultad de 6-a y 6-c, en el análisis A, en PTA y PTInt la 6-c presenta más dificultades que la 6-a, mientras que en PTB se muestra una tendencia inversa, la 6-a causa más problemas que la 6-c.

Por otra parte, en el análisis B, los dos grupos de Filología Hispánica y Mix-EspL2 reflejan la misma tendencia que PTA y PTInt, mientras que en Esp-Ing y FIng-EspL2 parece que la dificultad entre las tres oraciones es casi la misma, porque la diferencia entre 71% y 86%, 29% y 43% viene dada por las respuestas de una única persona, ya que el número de integrantes de ambos grupos es reducido.

Con estas observaciones, podemos resumir los resultados del sexto grupo de preguntas del siguiente modo: para los sujetos que pertenecen a Filología Hispánica, la oración 6-c (*Guadalajara es la ciudad de España*) muestra una dificultad levemente superior que la 6-a (**Guadalajara es ciudad de España*), mientras que la 6-b (*Guadalajara es una ciudad de España*) causa menos problemas.

Por otro lado, para los sujetos que proceden de otras carreras, podemos diferenciar dos tendencias: en la primera de ellas, que se aprecia en el grupo Mix-Esp2, se repite la jerarquía del grado de dificultad del caso de Filología Hispánica; y en la segunda, correspondiente a Esp-Ing y FIng-EspL2, las tres oraciones presentan el mismo grado de dificultad.

7) Ítems 7-a, 7-b y 7-c

■ Descripción de la prueba

El cuadro siguiente presenta las oraciones 7-a, 7-b y 7-c con las respuestas ya marcadas.

En la encuesta para los informantes japoneses, se ofrece el significado de las expresiones *humo de tabaco* y *me molesta* para facilitar la interpretación.

	Correcto	Incorrecto
7-a Humo de tabaco me molesta.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7-b Un humo de tabaco me molesta.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7-c El humo de tabaco me molesta.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Respecto a la encuesta para los informantes japoneses, véase el Apéndice 1)

Este séptimo grupo de preguntas trata una construcción con el verbo *molestar*, que se puede considerar del mismo tipo que la del verbo *gustar*, que ya hemos planteado en el segundo grupo de preguntas.

Proponemos esta construcción para examinar si los sujetos poseen el conocimiento relativo a la formación de un SN con un sustantivo no contable. Además, en este caso el sustantivo no contable se sitúa en la posición de sujeto preverbal. Esto nos permite establecer un contraste con los resultados del siguiente grupo (8a-c), en el que un sustantivo no contable ocupa una posición posverbal.

Respecto a la selección de este verbo, tomamos en consideración la propuesta de GIDE (2015: 47). En una de sus primeras unidades (en concreto, en la unidad 4 (*ibid.*: 46-47) de las doce que en total se proponen) está incluida la construcción con el verbo *molestar* con un ejemplo *El sol fuerte me molesta*.

En cuanto a las soluciones, la oración 7-c (El humo de tabaco me molesta) es gramatical, mientras que las oraciones 7-a (*Humo de tabaco me molesta), y 7-b (*Un humo de tabaco me molesta) son agramaticales.

La oración 7-a es agramatical porque comienza con un nombre no contable, como hemos estudiado en §2.2.1. La 7-b tampoco puede ser una oración adecuada. Aunque lleva un modificador (*de tabaco*), en este caso concreto se considera *humo de tabaco* como una sustancia y, asimismo, es difícil de imaginar que exista una subclase dentro de *humo de tabaco*. De este modo, es incompatible un nombre no contable con un artículo indefinido por su carácter numeral.

■ Grupo de control

En la tabla siguiente se recogen los resultados obtenidos de 7-a, 7-b y 7-c de 93 nativos españoles.

Resultados de 7-a, 7-b y 7-c (Grupo de control)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
7 - a	Humo de tabaco me molesta.	0	0,00	93	100,00
7 - b	<u>Un</u> humo de tabaco me molesta.	8	8,60	85	91,40
7 - c	<u>El</u> humo de tabaco me molesta.	92	98,92	1	1,08

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

El resultado de la pregunta 7-a coincide unánimemente, mientras que en las preguntas 7-b y 7-c se encuentra una pequeña discrepancia: en la 7-b se presenta un 91,40% de coincidencia, y en la 7-c, un 98,92%. Con estos porcentajes sumamente elevados como resultado, interpretamos que los juicios de los nativos españoles han llegado al consenso general.

■ Sujetos japoneses

En el cuadro siguiente se presentan los resultados obtenidos de 7-a, 7-b y 7-c de 54 sujetos japoneses.

Resultados de 7-a, 7-b y 7-c (54 sujetos)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
7 - a	Humo de tabaco me molesta.	44	81,48	10	18,52
7 - b	<u>Un</u> humo de tabaco me molesta.	7	12,96	47	87,04
7 - c	<u>El</u> humo de tabaco me molesta.	29	53,70	25	46,30

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

Se observa que la pregunta 7-a presenta un porcentaje muy reducido de aciertos, un 18,52%, mientras que en la 7-b y la 7-c la mayoría de los sujetos eligió las opciones acertadas: la pregunta 7-b consigue una cifra notable, el 87,04% de aciertos, y la 7-c obtiene el 53,7%.

☐ Análisis de ítems: pregunta 7-a

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 7-a (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	61,11%	38,89%
PTInt (n = 18)	94,44%	5,56%
PTB (n = 18)	88,89%	11,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

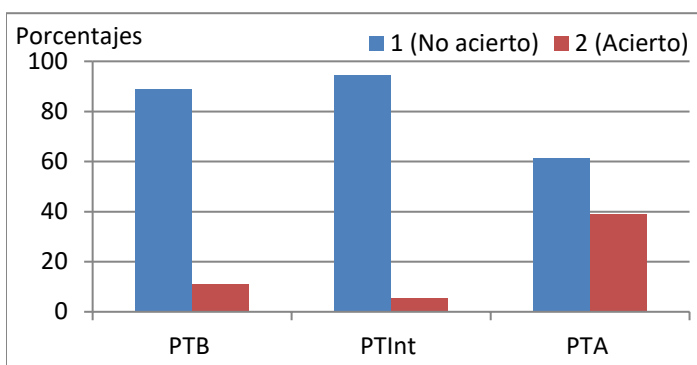


Gráfico 52. Resultados de 7-a (3 grupos)

En los datos obtenidos en la pregunta 7-a, PTA consigue el mayor porcentaje de aciertos entre los tres grupos, el 38,89%, mientras que los otros dos obtienen porcentajes muy inferiores, PTB presenta un 11,11%, y PTInt, un 5,56%.

Estos resultados se caracterizan por los porcentajes reducidos de aciertos de los tres grupos, que son inferiores al 40%, y especialmente es escaso el número de integrantes de PTInt y de PTB que respondieron correctamente a esta pregunta.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 7-a (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	56,25%	43,75%
FH-PB (n = 17)	94,12%	5,88%
Esp-Ing (n = 7)	100,00%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	85,71%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	85,71%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

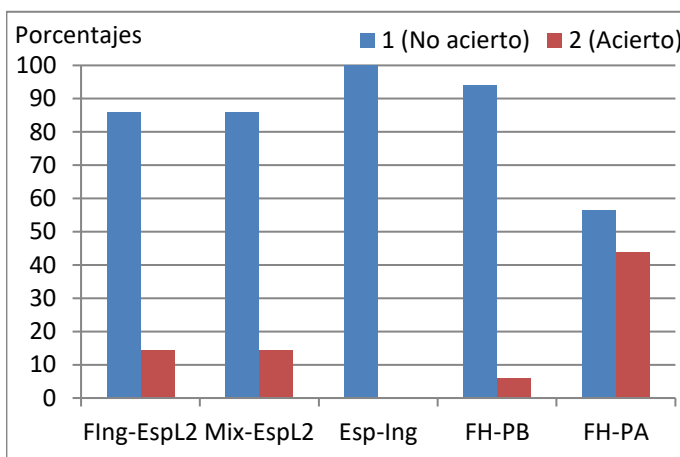


Gráfico 53. Resultados de 7-a (5 grupos)

En estos resultados, se observa que los porcentajes de aciertos de los cinco grupos son muy reducidos, ningún grupo llega a la mitad (50%). Entre ellos, ofrece el mayor porcentaje, con el 43,75%, que es relevantemente superior a los de los otros grupos. FH-PB obtiene un 5,88%, Esp-Ing, un 0%. Mix-EspL2 y FIng-EspL2 consiguen ambos el 14,29%. Dentro del bloque 2, este es uno de los casos en que se muestra una mayor diferencia entre los dos grupos de Filología Hispánica entre las preguntas del bloque 2.

Excepto FH-PA, los otros cuatro grupos presentan porcentajes sumamente reducidos. Un único integrante en cada uno de los grupos FH-PB, Mix-EspL2 y FIng-EspL2 acertó esta pregunta. En los últimos casos (Mix-EspL2 y FIng-EspL2), el 14,29% parece un porcentaje relativamente elevado, puesto que el número de miembros de esos grupos es reducido.

☐ Análisis de ítems: pregunta 7-b

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 7-b (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	11,11%	88,89%
PTInt (n = 18)	11,11%	88,89%
PTB (n = 18)	16,67%	83,33%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

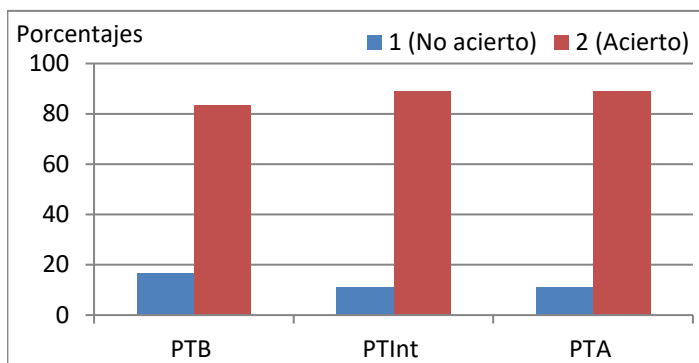


Gráfico 54. Resultados de 7-b (3 grupos)

Tanto en la tabla como en el gráfico, se observa que los porcentajes de aciertos son muy elevados en los tres grupos y, además, presentan unas cifras muy parecidas. PTA y PTInt llegan ambos al 88,89% de aciertos, y PTB consigue el 83,33%.

Los resultados de este análisis muestran que entre los tres grupos no existe una diferencia significativa sobre el conocimiento que tratamos en esta pregunta, ya que los sujetos de los tres marcaron mayoritariamente la casilla de la respuesta acertada.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 7-b (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	12,50%	87,50%
FH-PB (n = 17)	17,65%	82,35%
Esp-Ing (n = 7)	0,00%	100,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

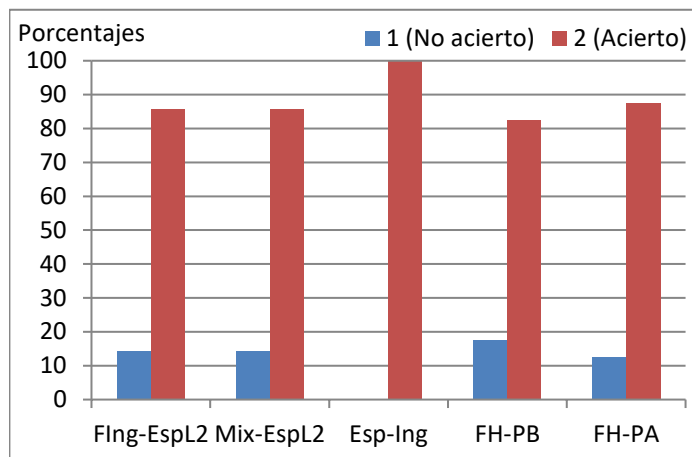


Gráfico 55. Resultados de 7-b (5 grupos)

Estos resultados muestran la misma tendencia que los resultados del análisis anterior (análisis A). Es llamativo que todos los grupos consiguen un porcentaje de aciertos superior al 80%.

El caso más destacable es el de Esp-Ing, que alcanza el 100% de aciertos. FH-PA llega al 87,5%, FH-PB, al 82,35%. Mix-EspL2 y FIng-EspL2 obtienen ambos el 85,71% de éxitos. Este resultado se caracteriza por los buenos resultados que ofrecen los cinco grupos.

□ Análisis de ítems: pregunta 7-c

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 7-c (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	88,89%	11,11%
PTInt (n = 18)	50,00%	50,00%
PTB (n = 18)	22,22%	77,78%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

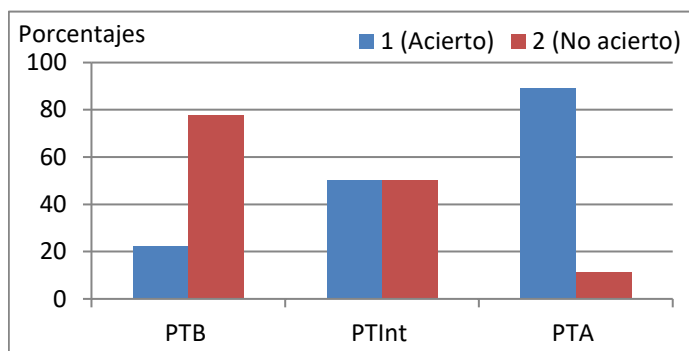


Gráfico 56. Resultados de 7-c (3 grupos)

Los resultados de esta pregunta evidencian un carácter particular en cada grupo. En la tabla puede observarse que PTA consigue un buen resultado, el 88,89% de aciertos, y en PTInt el 50% de los integrantes eligió la respuesta correcta. En cambio, PTB obtiene el 22,22% de aciertos, que es un porcentaje muy inferior al de los otros dos grupos.

La diferencia de los resultados entre PTA y PTB queda confirmada objetivamente mediante el índice de distribución, cuyo valor es 0,67. Este índice es el mayor entre todas las preguntas que forman el bloque 2.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 7-c (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	87,50%	12,50%
FH-PB (n = 17)	41,18%	58,82%
Esp-Ing (n = 7)	57,14%	42,85%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

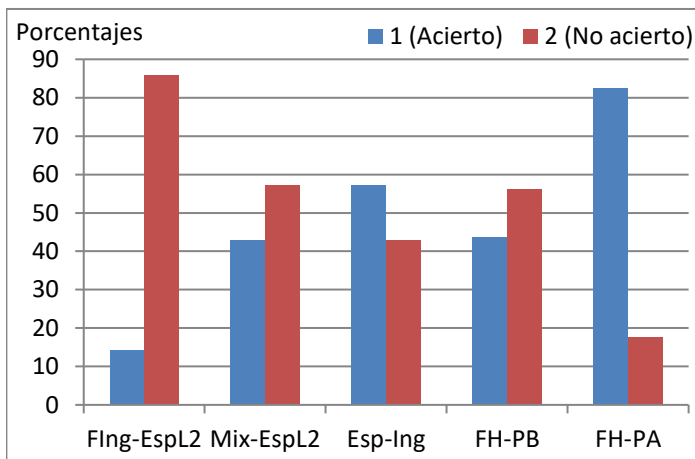


Gráfico 57. Resultados de 7-c (5 grupos)

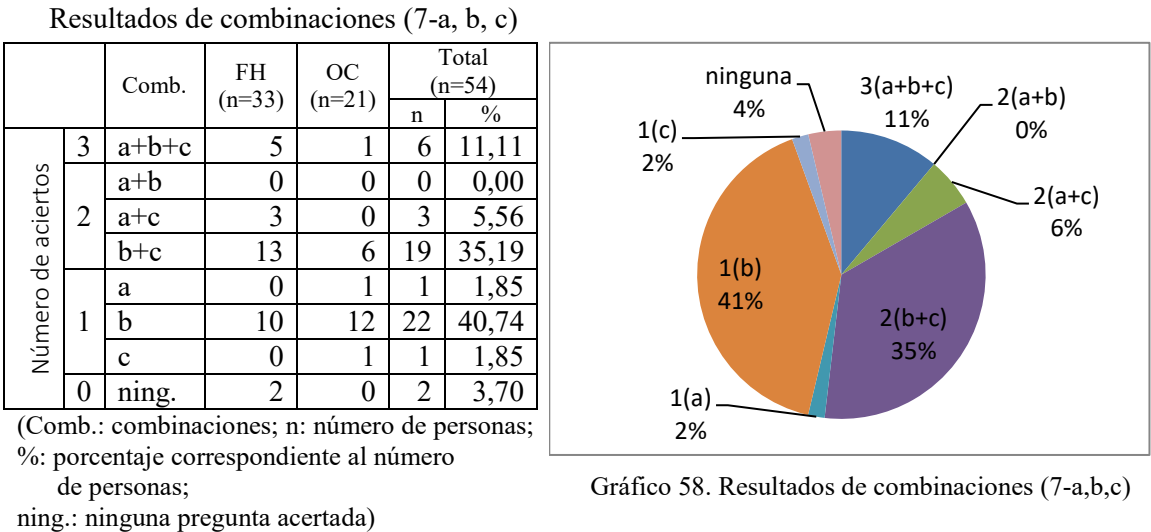
En estos resultados, es relevante que los porcentajes de aciertos varían según el grupo. FH-PA ofrece el mayor porcentaje de aciertos entre los cinco grupos, con el 87,5%. FH-PB presenta el 41,18%, Esp-Ing, el 57,14%, y Mix-EspL2, el 42,85% y FIng-EspL2, el 14,29%. El último grupo muestra el menor porcentaje entre los cinco grupos.

Podemos apreciar la diferencia relevante que existe entre FH-PA y FH-PB. Asimismo, en los grupos de otras carreras (Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2) los porcentajes de aciertos varían según cada grupo.

☐ Análisis de combinaciones: preguntas 7-a, 7-b y 7-c

A continuación, se observa una tabla que recoge los resultados del análisis de combinaciones. Justo al lado, se representan estos datos en un gráfico de sectores para

facilitar la interpretación. (Para una explicación más detallada sobre el procedimiento del análisis de combinaciones y sus interpretaciones, véase §4.4.)



En el gráfico (Gráfico 58), destaca la presencia de dos sectores principalmente, el de color morado, que representa los aciertos combinados de las preguntas *b* y *c* (35,19%), y el de color naranja, que ilustra los aciertos solo de la pregunta *b* (40,74%).

En estos resultados es llamativo el porcentaje muy reducido del sector dedicado a los aciertos de las tres preguntas juntas (11,11%). Por otro lado, también es reducido el número de sujetos que no acertaron ninguna pregunta (3,7%).

■ Grado de dificultad de los ítems del primer grupo de preguntas

A través de los análisis del séptimo grupo de preguntas, hemos observado los siguientes aspectos:

En la oración 7-a (**Humo de tabaco me molesta*) cerca del 80% de los sujetos desconoce su agramaticalidad, y es destacable que en esta cifra se incluyen numerosos sujetos que pertenecen a Filología Hispánica.

Por otro lado, en la oración 7-b (**Un humo de tabaco me molesta*) no se presentan dificultades graves, ya que, sin distinción de procedencia académica, más del 80% de los sujetos de cada grupo del análisis B respondió correctamente.

En la oración 7-c (*El humo de tabaco me molesta*), los sujetos de nivel elemental-intermedio muestran una mayor inseguridad, puesto que FH-PB, Mix-EspL2 y FIng-EspL2 presentan un porcentaje inferior al 50% de aciertos.

En cuanto al grado de dificultad de las tres oraciones, al establecer una comparación entre los datos obtenidos mediante los análisis A y B, encontramos una tendencia común en estos grupos. Para observarla, extraemos los resultados de los análisis A y B en la tabla siguiente, con las cifras de los porcentajes redondeadas.

Recapitulación de los resultados de 7-a, 7-b y 7-c
-Porcentajes de aciertos-

		7-a %	7-c %	7-b %
Análisis A	PTA (n=18)	39	89	89
	PTInt (n=18)	6	50	89
	PTB (n=18)	11	22	83
Análisis B	FH-PA (n=16)	44	88	88
	FH-PB (n=17)	6	41	82
	Esp-Ing (n=7)	0	57	100
	Mix-EspL2 (n=7)	14	43	86
	FIng-EspL2 (n=7)	14	14	86

En estos resultados, entre las tres oraciones, la 7-a presenta el menor porcentaje de aciertos con diferencia. Entre las dos restantes, los resultados de 7-b son superiores que los de 7-c en general. De este modo, en la tabla hemos colocado 7-a, 7-c y 7-b, de izquierda a derecha.

En esencia, el caso de la ausencia del artículo produce una mayor dificultad evidente en la 7-a (**Humo de tabaco me molesta*) que en las otras dos oraciones con

presencia de artículo. Entre estas oraciones restantes (7-b y 7-c), reconocer la gramaticalidad de la 7-c (*El humo de tabaco me molesta*) es más difícil que la de la 7-b (**Un humo de tabaco me molesta*).

Aunque algunos grupos presentan cifras iguales en algunas oraciones, consideramos que esta tendencia (el grado de dificultad presentado) es común.

8) Ítems 8-a, 8-b y 8-c

■ Descripción de la prueba

En el cuadro siguiente, se exponen las preguntas 8-a, 8-b y 8-c, y en él se incluyen marcadas las respuestas correctas.

En la encuesta dirigida a los informantes japoneses, proporcionamos el significado de la expresión *viento cálido* para facilitar las interpretaciones de estas oraciones.

	Correcto	Incorrecto
8-a Hace viento cálido.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8-b Hace un viento cálido.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8-c Hace el viento cálido.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

(Respecto a la encuesta para los informantes japoneses, véase el Apéndice 1)

Este grupo de preguntas se centra en un SN formado con un sustantivo no contable, que se encuentra situado en una posición posverbal y que lleva un complemento. Lo que quisiéramos comprobar es la posesión del conocimiento sobre la restricción sintáctica de un SN formado con un sustantivo no contable por parte de los sujetos. Proponemos este caso (un SN formado con un sustantivo no contable en la

posición de sujeto posverbal) para compararlo con el séptimo grupo, donde se examinó un SN formado con un sustantivo no contable en la posición de sujeto preverbal.

Como se observa en el cuadro presentado, las oraciones están construidas con el verbo *hacer*. La 8-a (*Hace viento cálido*) trata el tema de los fenómenos atmosféricos, y esta estructura está incluida en los contenidos de referencia para la enseñanza del español como PCIC (2006) o GIDE (2015).

En el PCIC en el nivel A1, se introducen expresiones como *hace frío*, *hace calor*, *hace sol* o *hace viento* (2006: 361); en GIDE en una de sus últimas unidades (unidad 10), están incluidas las expresiones meteorológicas (concretamente, *hace frío*, *hace calor* y *hace sol*) (2015: 58-59).

Entre las expresiones que designan fenómenos atmosféricos con la utilización del verbo *hacer*, hemos elegido *hace viento* porque podría identificarse con *humo* más que con las otras expresiones mencionadas, que tratan de una sensación térmica. Nos referimos al sustantivo *humo* porque ya fue utilizado como un sustantivo no contable en el séptimo grupo de preguntas y puede valernos para establecer una comparación entre los resultados.

Por otro lado, en nuestra prueba se incluye la oración 8-b (*Hace un viento cálido*) con el modificador evaluativo, con la intención de comprobar si los sujetos conocen que en algunos casos se permite un sustantivo no contable acompañado por el artículo indefinido.

De este modo, respecto a las soluciones, las oraciones 8-a (*Hace viento cálido*) y 8-b (*Hace un viento cálido*) son gramaticales, mientras que sostenemos que la oración 8-c (**Hace el viento cálido*) no está formada adecuadamente.

Acerca de la 8-c, consideramos que esta oración no es admisible, debido a que, como señalan Fernández Soriano y Táboas Baylín (1999: 1747), en el caso de construir una oración con el verbo *haber* existencial es necesario que el SN posverbal sea indefinido.

■ Grupo de control

En la tabla siguiente se presentan los resultados obtenidos de 8-a, 8-b y 8-c de 93 nativos españoles.

Resultados de 8-a, 8-b y 8-c (Grupo de control)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
8 - a	Hace viento cálido.	58	62,37	35	37,63
8 - b	Hace <u>un</u> viento cálido.	91	97,85	2	2,15
8 - c	Hace <u>el</u> viento cálido.	10	10,75	83	89,25

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

Respecto a la pregunta 8-a, el 62,47% considera que es una oración gramatical, mientras que en la pregunta 8-b lo hace el 97,85%. Por último, en la pregunta 8-c el 89,25% de los participantes nativos españoles coincide en la respuesta.

Aunque se encuentra una discrepancia en la 8-a, sostenemos que esta oración es gramatical, como hemos explicado anteriormente.

■ Sujetos japoneses

En la tabla siguiente, se exponen los resultados obtenidos de 8-a, 8-b y 8-c de 54 sujetos japoneses.

Resultados de 8-a, 8-b y 8-c (54 sujetos)

		Correcto		Incorrecto	
		n	%	n	%
8 - a	Hace viento cálido.	43	79,63	11	20,37
8 - b	Hace <u>un</u> viento cálido.	18	33,33	36	66,67
8 - c	Hace <u>el</u> viento cálido.	12	22,22	42	77,78

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En estos resultados, se observa que en la pregunta 8-a el 79,63% de los sujetos eligió la respuesta acertada, mientras que en la pregunta 8-b acertó un tercio (33,33%) y en la última pregunta, 8-c, el 77,78%.

Es relevante que en los resultados de la pregunta 8-b la mayoría de los sujetos marcó la casilla de *incorrecto*, lo que significa que estos sujetos desconocen que en algunos casos se permite utilizar un sustantivo no contable con un artículo indefinido.

☐ Análisis de ítems: pregunta 8-a

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 8-a (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	77,78%	22,22%
PTInt (n = 18)	94,44%	5,56%
PTB (n = 18)	66,67%	33,33%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

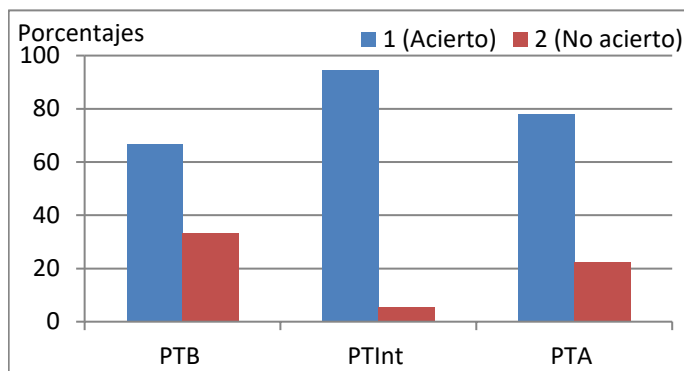


Gráfico 59. Resultados de 8-a (3 grupos)

Se observa que PTInt presenta el mayor porcentaje de aciertos entre los tres grupos, alcanzando el 94,44%, mientras que PTA llega al 77,78% y PTB, al 66,67%.

Es significativo que los tres grupos obtienen un porcentaje superior al 60 % de aciertos. Podemos interpretar este hecho como que la mayor parte de los sujetos conocen la regla gramatical que proponemos en esta pregunta.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 8-a (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	75,00%	25,00%
FH-PB (n = 17)	82,35%	17,65%
Esp-Ing (n = 7)	100,00%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	57,14%	42,85%
FIng-EspL2 (n = 7)	85,71%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

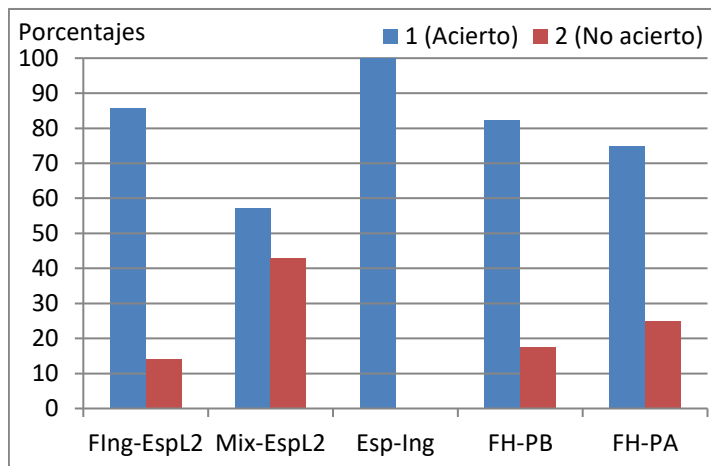


Gráfico 60. Resultados de 8-a (5 grupos)

En los resultados, es llamativo que Esp-Ing alcanza el 100% de aciertos. Del resto de los grupos, FH-PA consigue el 75%, FH-PB, el 82,35%, Mix-EspL2, el 57,14% y FIng-EspL2, el 85,71%.

Cabe destacar que todos los grupos superan el 50% de aciertos, y un grupo (Esp-Ing) llega al 100%. En este caso, consideramos que es necesario tomar en consideración la variable de la procedencia académica, y podemos suponer que los sujetos que pertenecen a este grupo han estudiado recientemente este tema en la clase de la universidad.

Otro aspecto de interés es que los resultados de los dos grupos de Filología Hispánica son muy parecidos y, en cambio, en los grupos de otras carreras los porcentajes de aciertos varían según el grupo.

☐ Análisis de ítems: pregunta 8-b

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 8-b (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	50,00%	50,00%
PTInt (n = 18)	11,11%	88,89%
PTB (n = 18)	38,89%	61,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

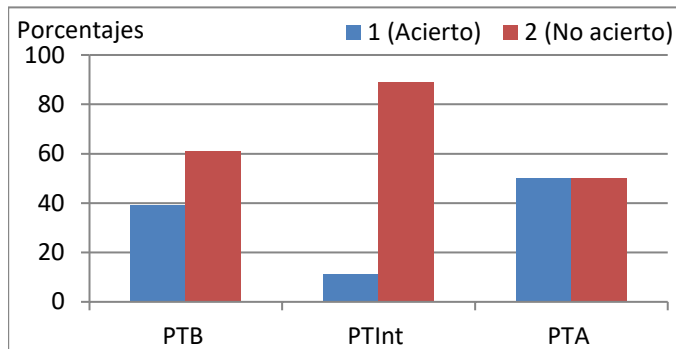


Gráfico 61. Resultados de 8-b (3 grupos)

En los resultados de esta pregunta, se observa que en PTA la mitad de sus integrantes acierta (50%). Por otro lado, PTB obtiene un 38,89%, y PTInt, un 11,11%.

Es destacable que todos los grupos muestran porcentajes de aciertos iguales o inferiores al 50%, lo que significa que esta pregunta fue difícil para la mayoría de los sujetos, incluso en el mejor grupo (PTA), donde la mitad de sus miembros no consiguió reconocer la gramaticalidad de la oración propuesta.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 8-b (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	56,25%	43,75%
FH-PB (n = 17)	17,65%	82,35%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	85,71%
Mix-EspL2 (n = 7)	57,14%	42,85%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

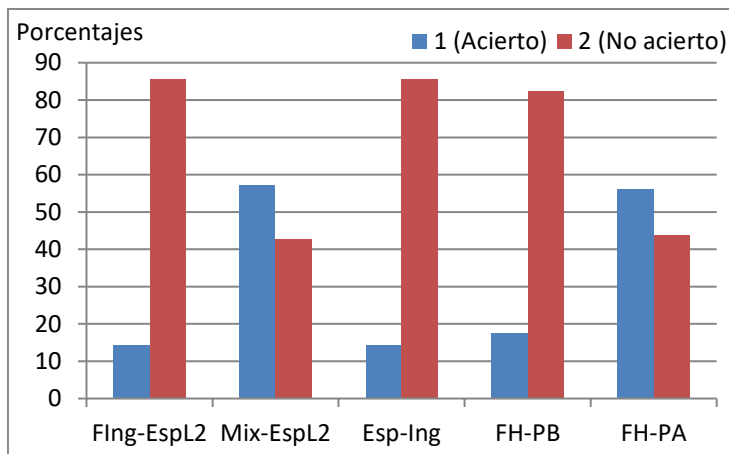


Gráfico 62. Resultados de 8-b (5 grupos)

En los resultados de esta pregunta, se observa que dos grupos consiguen porcentajes superiores al 50% de aciertos: FH-PA obtiene el 56,25% y Mix-EspL2, el 57,14%. Por otro lado, los tres grupos restantes no llegan al 20% de aciertos: FH-PB muestra un 17,65%, Esp-Ing y FIng-EspL2 presentan ambos un 14,29%,

Es llamativo que solo dos grupos superan el 50% y los otros tres marcan un porcentaje inferior al 20%. Otro punto de interés es la enorme diferencia que se aprecia entre los dos grupos que pertenecen a Filología Hispánica.

☐ Análisis de ítems: pregunta 8-c

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de 8-c (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	27,78%	72,22%
PTInt (n = 18)	27,78%	72,22%
PTB (n = 18)	11,11%	88,89%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

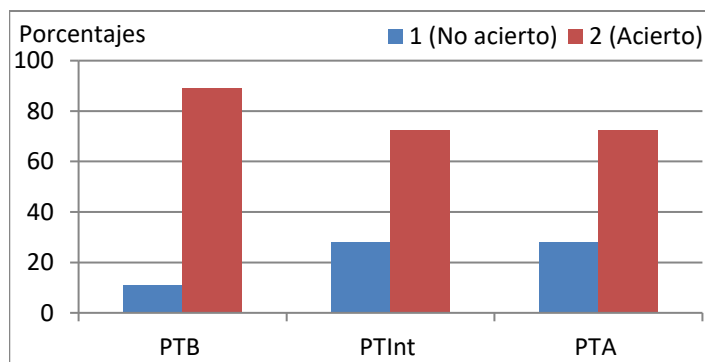


Gráfico 63. Resultados de 8-c (3 grupos)

Los datos obtenidos en esta pregunta son: PTB consigue el mayor porcentaje entre los tres grupos, contando con el 88,89% de aciertos, mientras que PTInt y PTA consiguen ambos el 72,22%.

Es relevante que los tres grupos obtienen un porcentaje de aciertos superior al 70%. Prestamos especial atención al hecho de que PTB marca el mayor de ellos, mientras que PTA y PTInt presentan los mismos resultados.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de 8-c (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	31,25%	68,75%
FH-PB (n = 17)	29,41%	70,59%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	85,71%
Mix-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%
FIng-EspL2 (n = 7)	0,00%	100,00%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

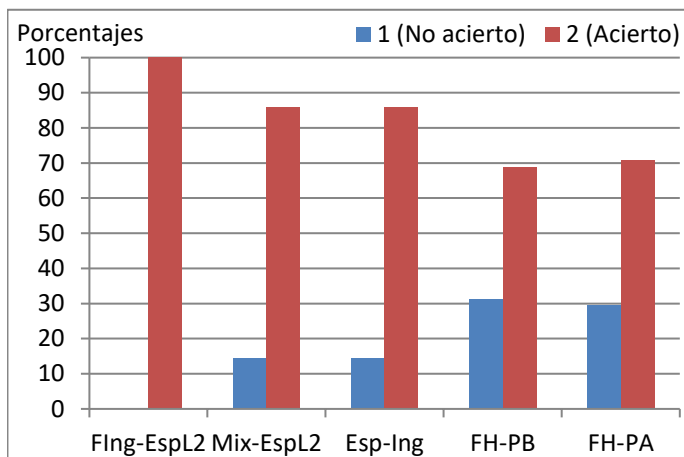


Gráfico 64. Resultados de 8-c (5 grupos)

Cabe destacar que en todos los grupos los porcentajes de aciertos son superiores al 60%. En detalle, los porcentajes son los siguientes: FIng-EspL2 alcanza el 100%, Esp-Ing y Mix-EspL2 consiguen ambos el 85,71%, FH-PB obtiene el 70,59% y FH-PA, el 68,75% de éxitos.

Nos llama la atención que los dos grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB) presentan casi los mismos porcentajes de aciertos, del mismo modo que los tres grupos de otras carreras también muestran resultados muy parecidos y, además, los tres marcan porcentajes sumamente elevados.

☐ Análisis de combinaciones: preguntas 8-a, 8-b y 8-c

En la tabla siguiente se presentan las distintas combinaciones de preguntas acertadas relacionadas con el número de sujetos que las obtiene. Al lado de la tabla, se representan estos datos con un gráfico de sectores. (Para una explicación más detallada

sobre el procedimiento del análisis de combinaciones y sus interpretaciones, véase §4.3.)

Resultados de combinaciones (8-a, b, c)

		Comb.	FH (n=33)	OC (n=21)	Total (n=54)	
					n	%
Número de aciertos	3	a+b+c	5	2	7	12,96
	2	a+b	3	0	3	5,56
		a+c	14	13	27	50,00
		b+c	4	4	8	14,81
	1	a	4	2	6	11,11
		b	0	0	0	0,00
		c	0	0	0	0,00
	0	ning.	3	0	3	5,56

(Comb.: combinaciones; n: número de personas;
%: porcentaje correspondiente al número
de personas;
ning.: ninguna pregunta acertada)

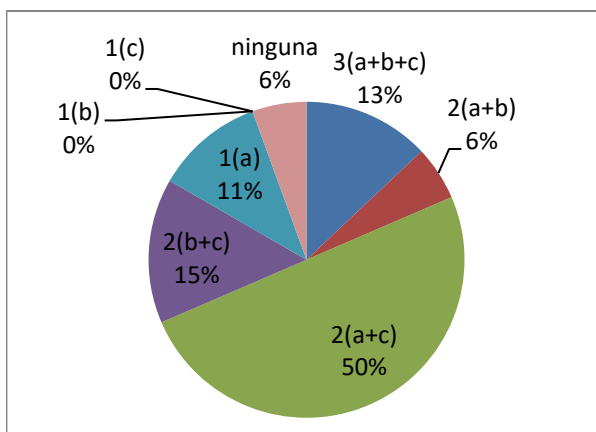


Gráfico 65. Resultados de combinaciones (8-a,b,c)

En la representación gráfica, el sector más destacado es el de color verde (acertar dos preguntas: *a* y *c*), que presenta el 50%. En nuestro caso concreto, ponemos la atención en el sector que refleja el haber acertado las tres preguntas, que marca un 13,96%, y en el de haber acertado dos preguntas (*a* y *b*), que obtiene un 5,56%. Si sumamos estos dos sectores (3(a+b+c) y 2(a+b)), el resultado llega a un 20 % aproximadamente (19,52%). De este modo, podemos apreciar que cerca del 20% de los sujetos posee los conocimientos relativos a la gramaticalidad de las oraciones 8-a y 8-b. Por otro lado, existe un 5,56% de sujetos que no acertó ninguna pregunta.

■ Grado de dificultad de los ítems del octavo grupo de preguntas

En los resultados del octavo grupo de preguntas, si comparamos los datos que ofrecen los grupos del análisis A y del B en las dos primeras oraciones, encontramos que la 8-a (*Hace viento cálido*) obtiene mayor porcentaje de aciertos que la 8-b (*Hace*

un viento cálido). De este modo, podemos afirmar que reconocer la gramaticalidad de la oración 8-a presenta menos dificultad que reconocer la de la 8-b.

Por otro lado, los resultados de la pregunta 8-c (*Hace el viento cálido*) muestran un carácter particular: el porcentaje de aciertos aumenta a medida que disminuyen las horas lectivas, es decir, los sujetos que provienen de otras carreras diferentes a Filología Hispánica consiguen porcentajes más elevados.

Para comprobar estos aspectos, recopilamos en la tabla siguiente los resultados que hemos expuesto a lo largo de estas páginas. Se presentan con el orden de 8-b, 8-c y 8-a, de izquierda a derecha, para facilitar la interpretación de los datos obtenidos. Este orden procede del grado de dificultad presentado por los tres grupos de especialidad (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing). Las cifras de los porcentajes han sido redondeadas.

Recapitulación de los resultados de 8-a, 8-b y 8-c
-Porcentajes de aciertos-

		8-b %	8-c %	8-a %
Análisis A	PTA (n=18)	50	72	78
	PTInt (n=18)	11	72	94
	PTB (n=18)	39	89	67
Análisis B	FH-PA (n=16)	56	69	75
	FH-PB (n=17)	18	71	82
	Esp-Ing (n=7)	14	86	100
	Mix-EspL2 (n=7)	57	86	57
	FIng-EspL2 (n=7)	14	100	86

Al intentar establecer una jerarquía del grado de dificultad, la oración 8-b (*Hace un viento cálido*) es la más complicada de las tres para los sujetos en general. Entre las restantes (8-a: *Hace viento cálido*; 8-c: *Hace el viento cálido*), la 8-c presenta un grado de dificultad ligeramente más elevado que la 8-a, en la mayoría de los grupos (en PTA, PTInt, FH-PA, FH-PB y Esp-Ing).

Quisiéramos profundizar más en el grado de dificultad de las oraciones 8-a y 8-c. En el análisis A, en dos grupos (PTA y PTInt) la 8-c presenta un porcentaje de acierto más reducido que la 8-a, mientras que un grupo (PTB) muestra la tendencia contraria, donde la 8-a es más difícil que la 8-c.

En el análisis B, la oración 8-c plantea más dificultades que la 8-a en los grupos especializados en español (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing). Entre los dos grupos que estudian español como segunda lengua extranjera, para FIng-EspL2 la oración 8-b presenta más dificultades que la 8-a y la 8-c, mientras que Mix-EspL2 encuentra la 8-b y la 8-a igual de difíciles. Cabe destacar que la oración 8-c no causa problemas graves para estos dos grupos (Mix-EspL2 y FIng-EspL2).

En síntesis, los resultados de octavo grupo señalan que existen dos tipos de jerarquía según el grado de dificultad, que dependen directamente de la división por procedencia académica. Por una parte, se establece el grado de dificultad de menor a mayor como $8-a < 8-c < 8-b$ (porcentajes de aciertos: $8-b < 8-c < 8-a$) para los sujetos que aprenden español como especialidad (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing) y, por otra, el grado de dificultad de menor a mayor es $8-c < 8-a \leq 8-b$ (porcentajes de aciertos: $8-b \leq 8-a < 8-c$) para los que estudian español como segunda lengua extranjera (Mix-EspL2 y FIng-EspL2).

■ Grado de dificultad -23 ítems del bloque 2-

En el presente apartado seguimos analizando los mismos datos que ya hemos expuesto en los apartados anteriores, aunque en esta ocasión no delimitamos la

comparación a los ítems dentro de un conjunto de preguntas, sino que la realizamos entre 23 ítems¹⁴⁰ y entre siete grupos¹⁴¹ del bloque 2.

A través de estas comparaciones, quisiéramos determinar en qué construcción gramatical se localizan más problemas y, asimismo, reflexionaremos sobre algunos elementos que influyeron en la elección del artículo por parte de los sujetos, como la estructura gramatical, las alternativas del artículo y el tipo de sustantivos (contables o incontables).

Para evaluar el grado de dificultad, se toman en consideración dos aspectos concretos como criterios objetivos: el porcentaje de aciertos y el índice de distribución (acerca de sus procedimientos matemáticos, véase §4.3). En este trabajo se incluye el índice de distribución como referencia para establecer el grado de dificultad, puesto que ofrece información sobre la distribución de los sujetos que aciertan en relación a diversos factores como, por ejemplo, los distintos niveles de competencia, donde nos indica que la mayor parte de los sujetos que acertaron un ítem se sitúan en un nivel de competencia avanzado.

En nuestro trabajo, conforme al objetivo del experimento, concedemos importancia a la distribución entre los distintos niveles de competencia de los sujetos. Para nosotros, una distribución equilibrada significa que los sujetos del nivel elemental también pueden responder correctamente a las preguntas planteadas.

En el procedimiento de evaluación del grado de dificultad, nuestro primer criterio es el porcentaje de aciertos. Cuando una oración obtiene un porcentaje elevado

¹⁴⁰ Hemos descontado el resultado de la pregunta 3-b en la puntuación total, por lo que los ítems totales serán 23 en lugar de los 24 iniciales. (Para una explicación más detallada y los motivos, véase el apartado de Ítems 3-a, 3-b y 3-c de presente capítulo.)

¹⁴¹ Con la exclusión de un ítem (3-b), para igualar condiciones, suprimimos el tercer grupo de preguntas en la comparación de los grupos del bloque 2, por lo que el total será de siete conjuntos oracionales en lugar de los ocho originales.

de aciertos, consideramos que el ítem fue fácil de responder correctamente y, por lo tanto, el grado de dificultad es bajo. Si existen dos preguntas con porcentajes parecidos de aciertos, consultamos el valor del índice de distribución, y pensamos que la pregunta que presenta el índice con el valor más reducido fue más fácil¹⁴².

En la tabla que presentamos a continuación, hemos extraído los datos que sirven de base para determinar el grado de dificultad de los ítems de este bloque: el número de personas que acertaron en la pregunta concreta, el porcentaje de aciertos, la media de los porcentajes de aciertos de cada conjunto de los tres ítems *a*, *b* y *c* (menos en el tercer grupo, del que solo se contabilizan *a* y *c*) y el índice de distribución.

Para facilitar la interpretación de las cifras de la tabla, hemos coloreado algunas casillas que podrían aportarnos una información relevante, atendiendo a las siguientes directrices:

- en las columnas del porcentaje de aciertos (las columnas indicadas por %), hemos marcado los valores superiores al 50%;
- en las columnas del índice de discriminación (las columnas indicadas por *Índ. D.*), hemos marcado los valores superiores a 0,40.

Asimismo, se representan los datos de los porcentajes de aciertos y los índices de discriminación con un gráfico compuesto de barras y líneas. Cuando encontramos

¹⁴² Lo ejemplificamos mediante un ejemplo sobre la relación entre la distribución de los sujetos y la evaluación del grado de dificultad:

Supongamos una situación en la que existen dos preguntas con el mismo número de sujetos que acertaron. En la clasificación en tres grupos (nuestro análisis A), en el primer caso todos los sujetos que acertaron están en PTA, y en PTInt y PTB nadie marcó la opción correcta. Por otro lado, en el segundo caso, los sujetos que acertaron están repartidos igualmente en los tres grupos (PTA, PTInt y PTB). En este caso, a la hora de evaluar cuál ha sido la pregunta más fácil, diremos que la segunda, porque una parte de PTB y de PTInt también pudo responderla correctamente.

dos preguntas con porcentajes iguales, consultamos sus índices de distribución y colocamos la pregunta que presenta el índice menor a la izquierda.

Resultados del bloque 2
–Porcentajes de aciertos e índices de distribución–

Ítems		n (n=54)	%	\bar{x}	Índ. D.
1	a	31	57,41	78,40	0,22
	b	52	96,30		0,00
	c	44	81,48		0,28
2	a	19	35,19	59,88	0,22
	b	40	74,07		0,00
	c	38	70,37		0,56
3	a	37	68,52	84,41*	0,11
	b	n/d	n/d		n/d
	c	52	96,30		0,00
4	a	25	46,30	69,47	-0,17
	b	40	75,07		0,11
	c	47	87,04		0,17

Ítems		n (n=54)	%	\bar{x}	Índ. D.
5	a	7	12,96	31,48	0,11
	b	27	50,00		0,50
	c	17	31,48		0,17
6	a	37	68,52	70,37	0,44
	b	43	79,63		0,50
	c	34	62,96		0,28
7	a	10	18,52	53,08	0,28
	b	47	87,04		0,06
	c	29	53,70		0,67
8	a	43	79,63	63,58	0,11
	b	18	33,33		0,11
	c	42	77,78		-0,17

(*Este valor es la media de las preguntas 3-a y 3-c.)

(n: número de personas; %: porcentaje de aciertos; \bar{x} : media de los porcentajes de aciertos de cada conjunto de ítems; Índ. D.: índice de distribución; n/d: no disponible)

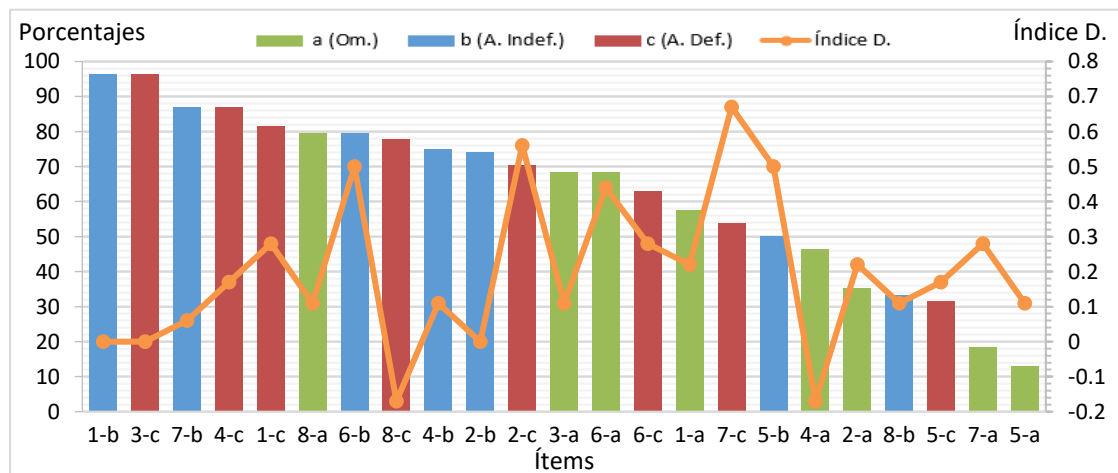


Gráfico 66. Resultados del bloque 2
–Porcentajes de aciertos e índices de distribución–

Siguiendo nuestro criterio de evaluación, se observa que los 11 ítems siguientes son los que presentan menos dificultades (o mayores porcentajes de aciertos) entre los 23 ítems totales:

- porcentajes de aciertos superiores al 90%:

96%: 1-b (*Hay una mesa*);

96%: 3-c (*Shizuka toca el piano*);

- porcentajes de aciertos entre el 80 % y el 90%:

87%: 7-b (**Un humo de tabaco me molesta*);

87%: 4-c (*Quiero sentarme en el banco*);

81%: 1-c (**Hay la mesa*);

- porcentajes de aciertos entre el 70% y el 80%, índice reducido ($< 0,4$):

80%: 8-a (*Hace viento cálido*);

78%: 8-c (*Hace un viento cálido*);

75%: 4-b (*Quiero sentarme en un banco*);

74%: 2-b (**Me gusta un cocido madrileño*);

- porcentajes de aciertos entre el 70% y el 80%, índice elevado ($> 0,4$):

79%: 6-b (*Guadalajara es una ciudad de España*);

70%: 2-c (*Me gusta el cocido madrileño*).

Podemos apreciar que existe un desequilibrio entre los ítems *a*, *b* y *c*, dicho de otro modo, en los 11 ítems mencionados, encontramos cinco ítems *b* (1-b, 7-b, 4-b, 2-b y 6-b) y cinco ítems *c* (3-c, 4-c, 1-c, 8-c y 2-c), y contamos con un único ítem *a* (8-a). En la representación gráfica, podemos apreciar esta tendencia visualmente: los datos de

los ítems *a* (barras de color verde) se concentran en el centro y a la derecha, donde se ubican los menores porcentajes de aciertos.

A continuación, vamos a observar los seis ítems que presentan el grado medio de dificultad, que corresponden a los porcentajes de aciertos del 50 al 70%.

- porcentajes de aciertos entre el 50% y el 70%

69%: 3-a (**Shizuka toca piano*);

69%: 6-a (**Guadalajara es ciudad de España*);

63%: 6-c (*Guadalajara es la ciudad de España*);

58%: 1-a (*Hay mesas*);

54%: 7-c (*El humo de tabaco me molesta*);

50%: 5-b (*Takeshi es un genio*).

En esta franja que comprende entre el 50% y el 70% de aciertos, también se observa un desequilibrio entre los ítems *a*, *b*, y *c*. Es llamativo que los ítems *b* con el artículo indefinido (barras de color azul) son escasos, pues se incluye solo un caso (50%: 5-b), mientras que los ítems *a* y *c* aparecen en dos o tres ocasiones.

Seguidamente, quisiéramos apreciar los ítems del grado elevado de dificultad (con menores porcentajes de aciertos), son seis ítems que no alcanzan el 50% de aciertos:

- porcentajes de aciertos entre el 30 % y el 50%:

46%: 4-a (*Quiero sentarme en el banco*);

35%: 2-a (*Hay mesas*);

33%: 8-b (*Hace un viento cálido*);

31%: 5-c (*Takeshi es el genio*);

- porcentajes de aciertos inferiores al 20%:

19%: 7-a (**Humo de tabaco me molesta*);

13%: 5-a (**Takeshi es genio*).

Estos resultados indican que los sujetos se equivocaban con mayor frecuencia en los ítems *a*, ya que 4 de los 6 ítems que no alcanzan el 50% de aciertos pertenecen a la opción de la omisión del artículo (5-a, 7-a, 2-a y 4-a).

Para comprobar la tendencia de que los ítems *a* son más difíciles que los ítems *b* y *c*, calculamos las medias de cada una de estas tres opciones. La media de los porcentajes de aciertos de los siete ítems del tipo *a* es del 48,38% de aciertos, mientras que la media de los siete ítems del tipo *b* es del 70,78%, y la de los ítems de *c* es del 70,14%. Con estos datos, se ha confirmado que los ítems *a* causan más problemas que los ítems *b* y *c*.

■ Grado de dificultad -siete grupos-

A continuación, vamos a evaluar el grado de dificultad según las estructuras gramaticales, mediante una comparación entre las medias de los porcentajes de aciertos de cada conjunto de preguntas.

En la tabla de Resultados del bloque 2, que acabamos de exponer en el epígrafe dedicado al grado de dificultad de los 23 ítems, están incluidos los datos de las medias de los porcentajes de aciertos de cada conjunto. Sin embargo, en la tabla siguiente estableceremos una nueva ordenación, añadiendo otros datos significativos para poder

observarlos conjuntamente. Descontamos de la comparación los datos del tercer grupo para establecer una igualdad de condiciones, como hemos informado anteriormente.

Hemos organizado los siete grupos por orden descendente de las medias de los porcentajes de aciertos, y exponemos adjuntamente las oraciones que se evaluaban con las respuestas acertadas subrayadas.

Grado de dificultad del bloque 2
–Media de porcentajes de aciertos y resultados de los análisis de combinaciones–

Grupos	\bar{x}	A. Combinaciones		Oraciones propuestas
		% a+b+c	% ning.	
1º	78,40	48,15	1,85	Hay (<u>Ø</u> / <u>una</u> / la) mesa (s).
6º	70,37	42,59	7,41	Guadalajara es (<u>Ø</u> / <u>una</u> / <u>la</u>) ciudad.
4º	69,47	33,33	1,85	Quiero sentarme en (<u>Ø</u> / <u>un</u> / <u>el</u>) banco.
8º	64,58	12,96	5,56	Hace (<u>Ø</u> / <u>un</u> / el) viento cálido.
2º	59,88	18,52	7,41	Me gusta (<u>Ø</u> / un / <u>el</u>) cocido madrileño.
7º	53,08	11,11	3,70	(<u>Ø</u> / Un / <u>El</u>) humo de tabaco me molesta.
5º	31,48	3,70	33,33	Takeshi es (<u>Ø</u> / <u>un</u> / <u>el</u>) genio.

(\bar{x} : media de los porcentajes de aciertos; A. Combinaciones: análisis de combinaciones;
% a+b+c: porcentaje de los sujetos que acertaron las tres preguntas *a*, *b* y *c*;
% ning.: porcentaje de los sujetos que no acertaron ninguna de las tres preguntas)

En los resultados expuestos, el primer grupo de oraciones (78%) alcanza el mayor porcentaje medio. Los siguientes cinco grupos presentan unos porcentajes altos e intermedios, y sus medias de aciertos se sitúan entre el 50% y el 70%: el sexto grupo (70%), el cuarto (69%), el octavo (64%), el segundo (60%) y el séptimo (53%). El grupo restante, el quinto, muestra un porcentaje inferior a un tercio (31%).

En relación con estos datos, los resultados del análisis de combinaciones aportan información valiosa adicional. Como se observa en la tabla, en los primeros tres grupos (1º, 6º y 4º), numerosos sujetos acertaron las tres preguntas *a*, *b* y *c* (1º: 48%; 6º: 43%; 4º: 33%). En cambio, en el último grupo (5º grupo) el porcentaje de sujetos que

acertaron las tres preguntas es muy escaso (4%) y, además de esto, el de los que no acertaron ninguna de ellas es relevante (33%).

Se observa que, según las construcciones gramaticales propuestas en los ítems, varían los porcentajes de aciertos y, asimismo, el número de los sujetos que acertaron las tres preguntas y de los que no acertaron ninguna. Establecemos tres categorías según los porcentajes de aciertos y de los análisis de combinaciones con el fin de determinar el grado de dificultad:

-grado bajo de dificultad (\bar{x} : superior al 70%; % a+b+c: superior al 20%):

grupos 1º, 6º y 4º

-grado medio de dificultad (\bar{x} : 50% - 70%; % a+b+c: 10% - 20%): grupos 8º, 2º y 7º

-grado alto de dificultad (\bar{x} : inferior al 50%; % a+b+c: inferior al 10%): grupo 5º

Respecto al criterio de esta agrupación, se toma principalmente la media de los porcentajes de aciertos como referencia. A la hora de distinguir los ítems entre los grados bajo y medio, los valores de los grupos cuarto, octavo y segundo (69%, 65% y 60%, respectivamente) son semejantes, sin embargo, los resultados del análisis de combinaciones presentan una diferencia muy clara entre el cuarto grupo (33%) y el octavo grupo (13%). De este modo, establecemos una separación entre estos dos grupos (4º y 8º). Por otro lado, la diferencia entre los grupos séptimo y quinto es evidente, y nos lleva a establecer la última separación entre ellos.

A través de estos análisis, hemos confirmado que nuestros sujetos se enfrentan a diferentes grados de dificultad dependiendo de la construcción gramatical y, asimismo, de las tres alternativas del artículo (el artículo definido, indefinido y su omisión).

■ Elementos que influyeron en la elección del artículo

A lo largo de estas páginas, hemos ofrecido los resultados de los análisis desde el enfoque de un contraste entre los ítems y los grupos. En ellos, identificamos algunos elementos que influyeron en la elección del artículo por parte de nuestros sujetos. En el apartado actual, quisiéramos recuperar los elementos más relevantes que hemos apreciado en estos análisis y, asimismo, presentar algunos fenómenos que podrían servir para esclarecer el mecanismo de aprendizaje del artículo.

□ Estructuras gramaticales y las tres alternativas del artículo

Mediante la comparación entre los siete grupos del bloque 2, hemos observado que los porcentajes de aciertos varían según la estructura gramatical propuesta, lo que significa que la construcción gramatical guarda una relación profunda con el grado de dificultad.

Por otro lado, en los resultados del análisis sobre el grado de dificultad de los 23 ítems, se muestra que la dificultad reside también en las tres alternativas del artículo: el artículo definido, el indefinido y su omisión. Los datos obtenidos señalan que el caso de la omisión del artículo es el que presenta más problemas entre las tres opciones ofrecidas.

☐ Tipo de sustantivos (contables y no contables)

Quisiéramos destacar un aspecto llamativo respecto a los elementos comunes de los tres grados de dificultad que hemos presentado.

En los grupos primero, sexto y cuarto, que identificamos con un grado bajo de dificultad, se trataban los nombres contables, como *mesa* (1^{er} grupo), *ciudad* (6^o grupo) y *banco* (4^o grupo). En el grupo tercero, que no hemos contabilizado en este apartado, aparecía *piano*, y también se mostraba un buen porcentaje de aciertos.

Por otro lado, en las construcciones que hemos clasificado en el grado medio-alto de dificultad, aparecen nombres no contables, como *viento* (8^o grupo), *cocido* (2^o grupo), *humo* (7^o grupo); o un carácter evaluativo de personas, como *genio* (5^o grupo).

Con estos datos, podemos confirmar que los sujetos japoneses muestran más dificultades cuando se necesita formar un SN con un sustantivo no contable.

☐ Tendencia a elegir el artículo como estrategia empleada por los sujetos

En los grupos del grado medio de dificultad (grupos 8^o, 2^o y 7^o), para un sujeto que marcó la casilla de *correcto* en 8-a (Ø viento), existe una alta probabilidad de que marcara también las casillas de *correcto* en 2-a (Ø cocido) y 7-a (Ø humo), puesto que encontramos un 54% de sujetos (29 de 54) que marcó las tres casillas de *correcto* en las tres oraciones 8-a (Ø viento), 2-a (Ø cocido) y 7-a (Ø humo). Asimismo, encontramos un 50% (27 sujetos) que marcó *correcto* en las cuatro casillas de 8-a (Ø viento), 2-a (Ø cocido), 7-a (Ø humo) y 5-a (Ø genio). Por otro lado, otra tendencia nos muestra que un 46% de los sujetos (25 de 54) marcó las casillas de *incorrecto* en las tres oraciones 8-b (un viento), 2-b (un cocido) y 7-b (un humo), optando en ellas por el artículo indefinido.

Con estos fenómenos, podemos suponer que existe algún mecanismo común o una estrategia de los sujetos para la selección de las respuestas, aunque en el caso que nos ocupa no podemos descartar la posibilidad de que esto haya ocurrido por azar.

□Proceso de aprendizaje del artículo y tipo de ítems (*a*, *b* y *c*)

Al establecer el grado de dificultad respecto a los ítems de este bloque, hemos observado que el tipo de ítems (*a*, *b* y *c*) guarda una relación profunda con los porcentajes de aciertos. Quisiéramos comentar un aspecto relacionado con este tema y el proceso de aprendizaje del artículo en español.

Nos parece curioso que no exista ningún conjunto de preguntas en el que los tres tipos de ítems (*a*, *b* y *c*) presenten el mismo grado de dificultad, es decir, cuando se ordenan según los porcentajes de aciertos, los ítems *a*, *b* y *c* de un grupo aparecen de modo disperso, separados en general entre ellos por intervalos considerables, como hemos observado en el gráfico.

Por ejemplo, las preguntas 1-b y 1-c están en la lista de preguntas que han conseguido un porcentaje elevado de aciertos, sin embargo, el porcentaje de 1-a indica dificultad para conseguir la respuesta adecuada, y está en el noveno lugar desde la derecha, en la zona de los porcentajes reducidos de aciertos. Las preguntas 4-b y 4-c también muestran un buen porcentaje de aciertos, pero la pregunta 4-a se sitúa en el sexto lugar desde la derecha. De este modo, los grados de dificultad de los ítems *a*, *b* y *c* muestran una gran desigualdad.

Este fenómeno nos parece significativo porque habíamos supuesto que, si un sujeto domina una construcción gramatical concreta (por ejemplo, en 1-a, 1-b y 1-c: verbo *haber* con o sin un artículo), es capaz de elegir la opción correcta en las tres

oraciones del mismo grupo. De este modo, al ordenar los ítems según el porcentaje de aciertos, aparecerían los tres ítems del mismo grupo de manera conjunta.

A través de los análisis realizados, podemos suponer que el proceso del aprendizaje del artículo por parte de nuestros sujetos no se ha desarrollado de este modo: los sujetos no aprenden la utilización del artículo en función de las construcciones gramaticales en las que se presenta, sino que los estudiantes prueban sus conjeturas en función de las tres opciones que se les ofrecen (el artículo definido, el indefinido y su omisión).

5.2.3. Pruebas de gramática centradas en el uso genérico del artículo (bloque 3)

Las pruebas del bloque 3 tratan del uso genérico del artículo. La tarea de los encuestados consiste en juzgar si las oraciones son adecuadas o inadecuadas según las instrucciones, un procedimiento similar al de las pruebas del bloque 2. Por lo tanto, seguiremos analizando los ítems de presente bloque con los métodos que hemos empleado en el bloque anterior.

En el caso presente, nos encontramos que los resultados del análisis de este bloque, que expondremos a continuación, no muestran unas variaciones tan dinámicas como las de otros bloques. Consideramos que es significativo ofrecer detalladamente estos resultados. Sin embargo, como el resultado individualizado no muestra tantas variaciones, puede consultarse directamente el apartado del contraste de los resultados

de los seis ítems, en el que se documentan los aspectos parecidos y diferentes que han ofrecido los análisis A y B.

■ Descripción de la prueba

En el cuadro siguiente se presentan las instrucciones y las oraciones propuestas, en las que hemos marcado las respuestas correctas. Se ofrece una imagen extraída de la encuesta en línea para los participantes españoles, porque sus instrucciones están escritas en español.

Una persona quiere escribir una frase en la que no se refiere a un objeto específico, sino a la especie en general. Elija la opción correcta gramatical y semánticamente.

(Puede haber varias respuestas correctas.)

- ☐ a. Tomate es rojo.
- ☐ b. Tomates son rojos.
- ☒ c. Un tomate es rojo.
- ☐ d. Unos tomates son rojos.
- ☒ e. El tomate es rojo.
- ☒ f. Los tomates son rojos.

(Respecto a la encuesta para los informantes japoneses, véase el Apéndice 1.)

En el cuestionario destinado a los informantes japoneses, las instrucciones están escritas en japonés y las seis oraciones propuestas (A, B, C, D, E y F) están en español. Hemos incluido las oraciones agramaticales (A y B) en esta prueba porque en el Plan Curricular del Instituto Cervantes del nivel B1 (2006) se menciona explícitamente la *imposibilidad de interpretación genérica* con el ejemplo **Gato son inteligentes* (*ibíd.*: 58). Además, consideramos que es significativo comprobar el reconocimiento de la agramaticalidad porque en la lengua japonesa un SN escueto posee

capacidad referencial, y podemos suponer por ello que numerosos sujetos desconocerán que no es admisible formar este tipo de oración. Respecto a las soluciones de esta prueba, entre las seis oraciones, las correctas son la C (*Un tomate es rojo*), la E (*El tomate es rojo*) y la F (*Los tomates son rojos*).

Las pruebas de presente bloque tienen como propósito evaluar la capacidad de los sujetos de identificar si una oración permite ser interpretada de manera genérica, además de la de reconocer su gramaticalidad. Para esto, proporcionamos tanto a los españoles como a los japoneses las instrucciones específicas, en las que los informantes deben prestar especial atención no solo al aspecto semántico sino también al sintáctico, asimismo, se incluye una nota en la que se concreta la existencia de varias respuestas adecuadas.

En las instrucciones en español aparecen términos lingüísticos, como *un objeto específico* o *la especie en general*, por lo que esta versión está dirigida a las personas que poseen conocimientos avanzados de la lengua española, así que no se incluye una explicación complementaria.

Por otro lado, en las instrucciones destinadas a los informantes japoneses, además de estar escritas en su idioma, ofrecemos algunas expresiones que puedan facilitar su comprensión sobre las preguntas, ya que entre los examinandos japoneses se incluían personas que no se especializaban en la lengua española ni en lingüística. Por ejemplo, en la versión japonesa, para referirse a *un objeto específico* y *la especie en general*, se plantea como *no se refiere a un tomate específico, sino al tomate como especie en general*. En japonés, los SSNN escuetos se pueden interpretar tanto de manera específica como de manera genérica, de este modo, en las instrucciones traducidas para los japoneses la palabra *tomate* está escrita sin artículos (Aunque al

traducir esta adaptación japonesa de forma inversa al español, necesitamos los artículos.)

En la encuesta, los informantes marcaron las oraciones que les parecían correctas. En vez de aparecer las dos casillas *correcto* e *incorrecto*, que correspondían al bloque 2, en el presente bloque se utiliza una casilla para identificar estas dos opciones: si está marcada, se considera que la oración es correcta, y si no está marcada, la oración es incorrecta.

■ Grupo de control

En la tabla siguiente se muestran los resultados obtenidos de las seis oraciones del bloque 3 por 93 nativos españoles. Los participantes españoles marcaron de una a cuatro casillas, y nadie marcó ni cinco ni seis.

Resultados del bloque 3 (Grupo de control)

		Correcta		Incorrecta	
		n	%	n	%
A	Tomate es rojo.	0	0,00	93	100,00
B	Tomates son rojos.	0	0,00	93	100,00
C	Un tomate es rojo.	32	34,41	61	65,59
D	Unos tomates son rojos.	14	15,05	79	84,95
E	El tomate es rojo.	78	83,87	15	16,13
F	Los tomates son rojos.	91	97,85	2	2,15

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En la tabla, se observa que cinco de los seis ítems presentan más del 80% de coincidencia. En detalle, en las oraciones A y B el grupo de control coincide en el 100%, respecto a los ítems D, E y F, el ítem D llega al 84,95 % de coincidencia, el ítem E, al 83,87% y el ítem F, al 97,85%.

Por otro lado, solo un 34,41 % de los informantes españoles marcó la casilla de la oración C. Aunque en este caso no llega a la mayoría, consideramos que esta oración acepta la interpretación general y la calificamos como una oración adecuada.

■ Sujetos japoneses

En la tabla siguiente se presentan los resultados obtenidos de 54 sujetos japoneses. Estos sujetos marcaron de una a cuatro casillas, y nadie marcó ni cinco ni seis.

Resultados del bloque 3 (54 sujetos)

		Correcta		Incorrecta	
		n	%	n	%
A	Tomate es rojo.	39	72,22	15	27,78
B	Tomates son rojos.	34	62,96	20	37,04
C	Un tomate es rojo.	10	18,52	44	81,52
D	Unos tomates son rojos.	8	14,81	46	85,19
E	El tomate es rojo.	14	25,93	40	74,07
F	Los tomates son rojos.	25	46,30	29	53,70

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En esta tabla, se aprecia que en todas las oraciones se presenta una discrepancia, en mayor o menor grado. En los casos de la ausencia del artículo (oraciones A y B) la mayoría de los sujetos consideró que su ausencia causaría una interpretación genérica y, al mismo tiempo, estos sujetos desconocían que no se admite gramaticalmente formar las dos oraciones. En estos casos, en la oración A el 27,78% de los sujetos acierta, y en la oración B, el 37,04%.

Por otro lado, en los casos del uso del artículo indefinido (oraciones C y D) la mayor parte pensó que no serían apropiados para la interpretación que planteábamos en

la pregunta: en la oración C se presenta el 18,52% de aciertos, y la oración D consigue el 85,19% de aciertos. Esta última opción es la que presenta el mayor número de aciertos entre los seis ítems.

Por último, en las oraciones con el artículo definido (oraciones E y F) más de la mitad de los sujetos creyó que no se podía interpretar de manera genérica y los dos porcentajes de aciertos son inferiores al 50%. En la oración E se muestra un 25,93% de aciertos, y en la oración F, un 46,30%.

☐ Análisis de ítems: pregunta A

A la hora de responder a las preguntas del bloque 3, el informante lee cada oración, y marca la casilla correspondiente cuando le parece correcta (y no la marca si le parece incorrecta). Para presentar los datos recogidos, codificamos la respuesta marcada como opción 1 y la respuesta no marcada como opción 2.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de A (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	77,78%	22,22%
PTInt (n = 18)	77,78%	22,22%
PTB (n = 18)	61,11%	38,89%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

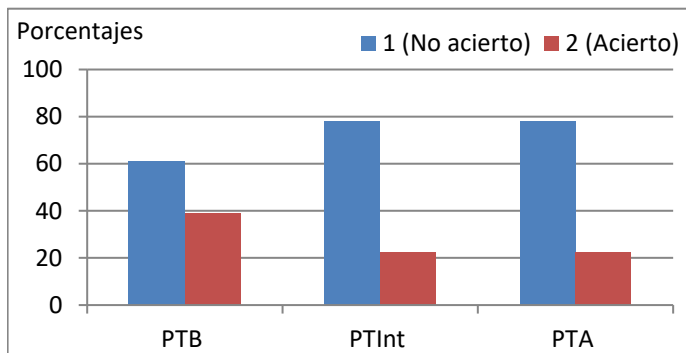


Gráfico 67. Resultados de A (3 grupos)

En los resultados del ítem A, se observa que en los mejores grupos (PTA y PTInt) más del 75% de sus integrantes considera que la oración propuesta (**Tomate es rojo*) es adecuada, es decir, no reconoce que es una oración agramatical.

Los tres grupos muestran un porcentaje de aciertos inferior al 40% (barras rojas): PTA y PTInt obtienen ambos el 22,22%, y PTB consigue el 38,89%. Es llamativo que el porcentaje de aciertos de PTB supera los de los otros dos grupos.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de A (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	81,25%	18,75%
FH-PB (n = 17)	82,35%	17,65%
Esp-Ing (n = 7)	71,43%	28,57%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	71,43%
FIng-EspL2 (n = 7)	71,43%	28,57%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

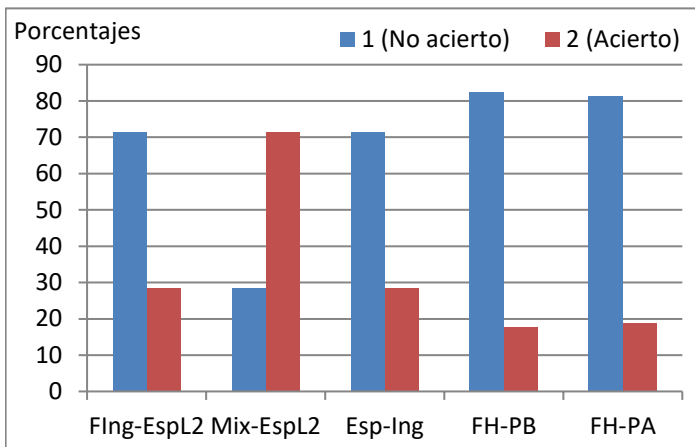


Gráfico 68. Resultados de A (5 grupos)

En estos resultados, es muy llamativo que un grupo (Mix-EspL2) consigue un porcentaje muy elevado de aciertos (barras rojas), con el 71,43%, mostrando un carácter distinto a los demás grupos. Los otros cuatro grupos presentan entre el 15% y el 30% de aciertos. En detalle, FH-PA consigue un 18,75% y FH-PB, el 17,65%. Esp-Ing y FIng-EspL2 obtienen ambos el 28,57%,

Prestamos especial atención a que en cuatro de los cinco grupos más del 70% de los integrantes considera que la oración propuesta (**Tomate es rojo*) es la respuesta adecuada, a pesar de que es una oración agramatical. Son destacables los resultados de los dos grupos de Filología Hispánica, en los que más del 80% de sus miembros elige esta opción como oración construida correctamente, casi sin diferencias entre sus resultados.

☐ Análisis de ítems: pregunta B

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de B (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	55,56%	44,44%
PTInt (n = 18)	77,78%	22,22%
PTB (n = 18)	55,56%	44,44%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

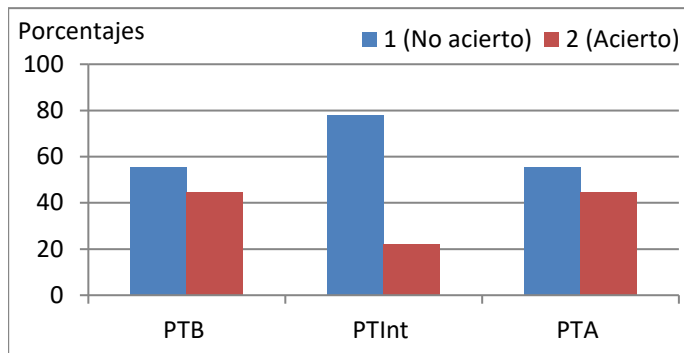


Gráfico 69. Resultados de B (3 grupos)

En estos resultados, los tres grupos presentan un porcentaje inferior al 50% de aciertos (barras rojas). PTA y PTB consiguen ambos el 44,44%, y PTInt, el 22,22%.

Se observa que no existe una diferencia significativa entre los tres grupos, y es llamativo que en PTA y PTB los porcentajes de aciertos son los mismos. Como el caso del ítem A, la mayoría de los tres grupos consideró que la oración (**Tomates son rojos*) es correcta, y no la identificó como una oración agramatical.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de B (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	50,00%	50,00%
FH-PB (n = 17)	64,71%	35,29%
Esp-Ing (n = 7)	100,00%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%
FIng-EspL2 (n = 7)	71,43%	28,57%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

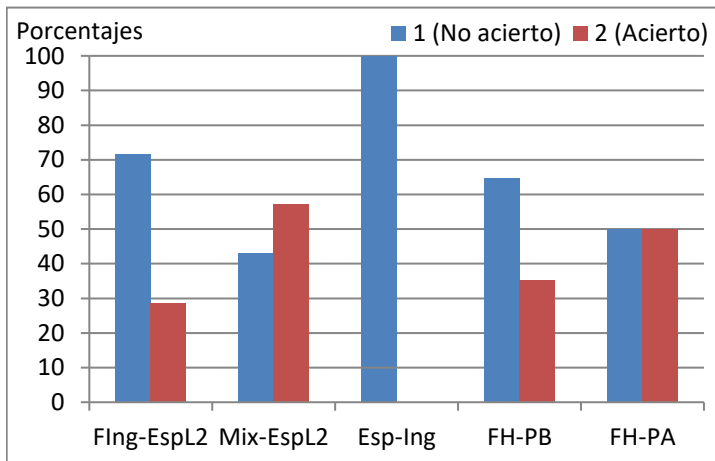


Gráfico 70. Resultados de B (5 grupos)

En los resultados, nos llama atención que Mix-EspL2 presenta el mayor porcentaje de aciertos (barras rojas) entre todos los grupos, con el 57,14%. En el resto, se ofrece un porcentaje igual o inferior al 50% de aciertos: FH-PA consiguen un 50%, FH-PB, un 35,29% y FIng-EspL2, un 28,57% y Esp-Ing, un 0%.

Mix-EspL2 demostró un carácter diferenciador también en el análisis B de la pregunta anterior (oración A), lo que nos plantea tomar en consideración este fenómeno. Otro punto de interés es que los porcentajes de aciertos de los grupos de Filología Hispánica no son muy elevados.

☐ Análisis de ítems: pregunta C

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de C (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	11,11%	88,89%
PTInt (n = 18)	16,67%	83,33%
PTB (n = 18)	27,78%	72,22%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

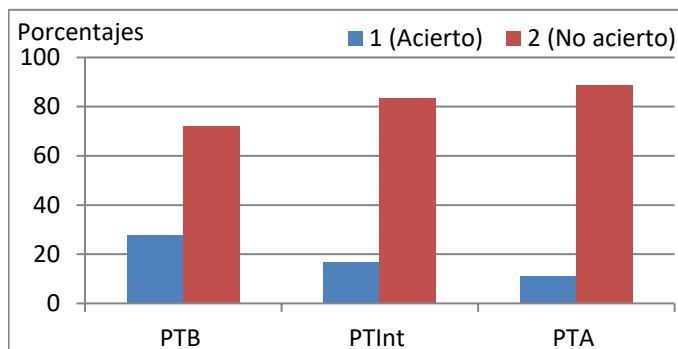


Gráfico 71. Resultados de C (3 grupos)

En los resultados del caso C (*Un tomate es rojo*), los tres grupos marcan porcentajes de aciertos muy reducidos (barras azules), inferiores al 30%. PTB presenta el 27,78%, PTInt obtiene el 16,67% y PTA, el 11,11%.

En este ítem, en los resultados del grupo de control también se presenta un porcentaje de aciertos reducido (34%) en la respuesta acertada. Como cuestionamos el funcionamiento del presente ítem, no entramos en una discusión profunda sobre los resultados que ofrece.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de C (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	12,50%	87,50%
FH-PB (n = 17)	29,41%	70,59%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	85,71%
Mix-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

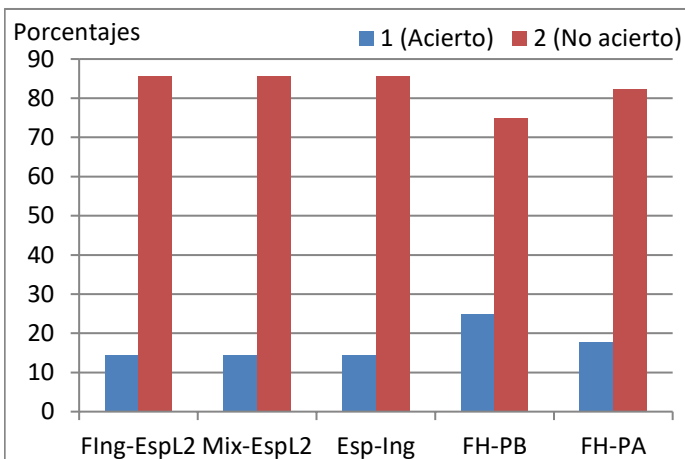


Gráfico 72. Resultados de C (5 grupos)

En estos resultados, se observa que todos los grupos presentan un porcentaje de aciertos sumamente bajo (barras azules), en una franja entre el 10% y el 30%. En detalle, FH-PA obtiene un 12,5%, FH-PB, el 29,41%, y los tres grupos otras carreras obtienen el mismo porcentaje, el 14,29%.

Es destacable que no existe una diferencia relevante entre los resultados de los cinco grupos, es decir, no hay relación entre la procedencia académica y el resultado de esta pregunta concreta.

☐ Análisis de ítems: pregunta D

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de D (3 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
PTA (n = 18)	5,56%	94,44%
PTInt (n = 18)	16,67%	83,33%
PTB (n = 18)	22,22%	77,78%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

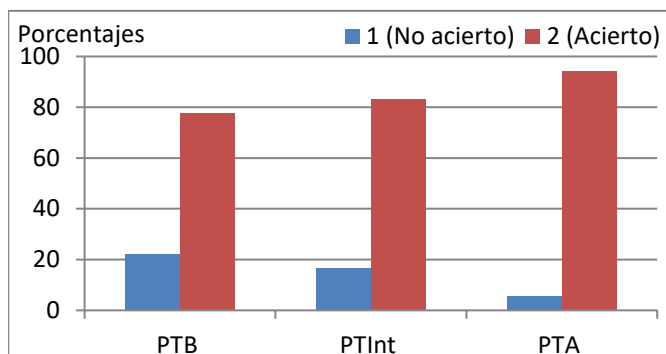


Gráfico 73. Resultados de D (3 grupos)

En la pregunta D (*Unos tomates son rojos*) se observa que los tres grupos presentan un porcentaje de aciertos superior al 75%. PTA alcanza el 94,44%, PTInt llega al 83,33 % y PTB, al 77,78%.

Mediante los porcentajes tan elevados que arrojan estos resultados, hemos comprobado que la mayoría de los sujetos conocen que esta oración concreta no se puede interpretar de manera genérica.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de D (5 grupos)

	1 (No acierto)	2 (Acierto)
FH-PA (n = 16)	6,25%	93,75%
FH-PB (n = 17)	29,41%	70,59%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	85,71%
Mix-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%
FIng-EspL2 (n = 7)	0,00%	100,00%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

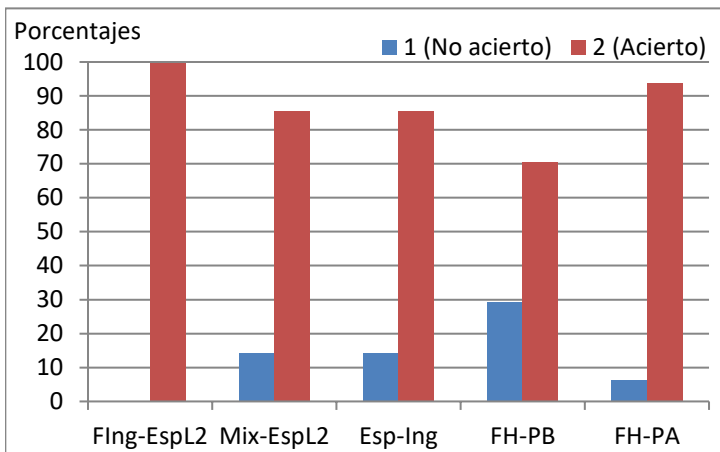


Gráfico 74. Resultados de D (5 grupos)

En este análisis, destaca que los cinco grupos presentan un porcentaje superior al 70% de aciertos (barras rojas), como en los resultados del análisis A que acabamos de observar. En detalle, FIng-EspL2 alcanza el 100% de aciertos, FH-PA consigue el 93,75%, FH-PB, el 70,59%. Esp-Ing y Mix-EspL2 obtienen ambos el 85,71 %.

Estos resultados presentan una misma tendencia hacia el acierto y, además, un grupo (FIng-EspL2) llega al porcentaje máximo posible (100%).

☐ Análisis de ítems: pregunta E

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de E (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	50,00%	50,00%
PTInt (n = 18)	16,67%	83,33%
PTB (n = 18)	11,11%	88,89%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

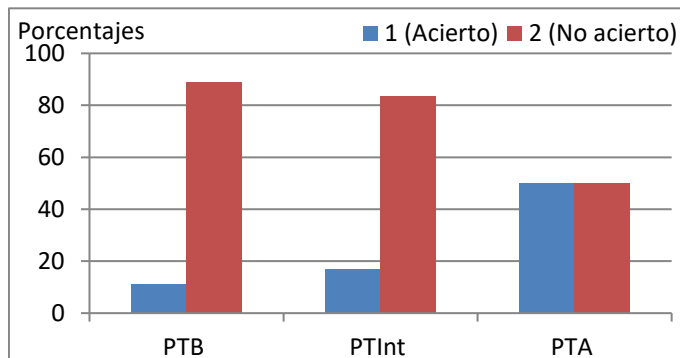


Gráfico 75. Resultados de E (3 grupos)

En los resultados de la pregunta E (*El tomate es rojo*), se observa que PTA llega al 50% de aciertos, PTInt obtiene el 16,67% y PTB, el 11,11%.

En este caso, es llamativo que PTA se sitúa en un lugar superior con diferencia a los otros grupos, ya que PTInt y PTB muestran porcentajes muy reducidos. Debido a que el 25,93% del grupo de control marcó esta oración como respuesta acertada, podemos considerar que el 50% de aciertos alcanzado por PTA es una cifra relativamente elevada.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de E (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	43,75%	56,25%
FH-PB (n = 17)	11,76%	88,24%
Esp-Ing (n = 7)	28,57%	71,43%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	71,43%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

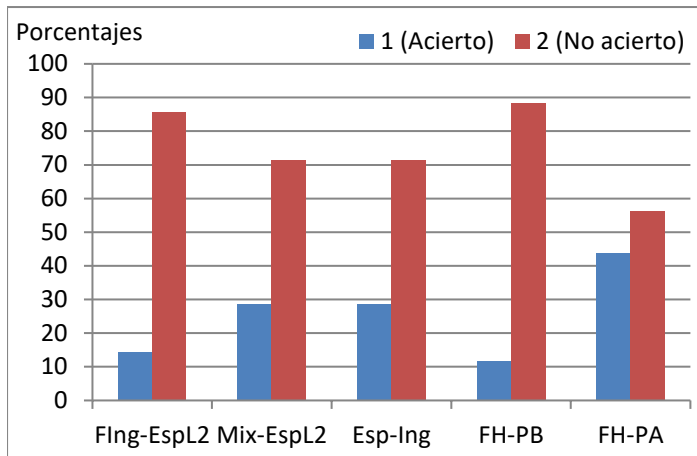


Gráfico 76. Resultados de E (5 grupos)

Se observa que FH-PA ofrece el mayor porcentaje de aciertos, el 43,75%, y los otros grupos no consiguen llegar al 30% de aciertos: Esp-Ing y Mix-EspL2 obtienen ambos el 28,57%, FIng-EspL2, el 14,29% y FH-PB, el 11,76%.

En este análisis, es destacable que todos los grupos presentan un porcentaje inferior al 50% de aciertos y todos los grupos muestran la misma tendencia. Por otro lado, es llamativa la diferencia de los porcentajes entre los grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB).

☐ Análisis de ítems: pregunta F

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados de F (3 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
PTA (n = 18)	66,67%	33,33%
PTInt (n = 18)	33,33%	66,67%
PTB (n = 18)	38,89%	61,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

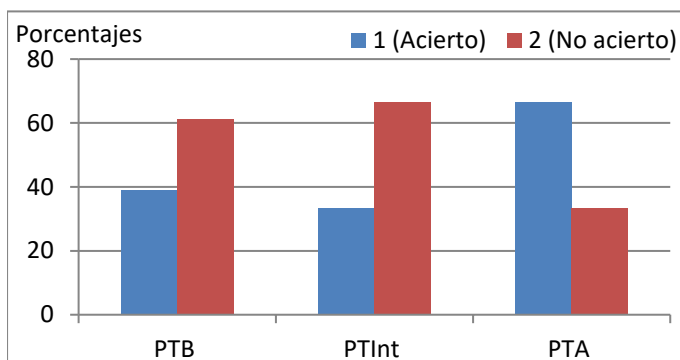


Gráfico 77. Resultados de F (3 grupos)

En los resultados de la pregunta F (*Los tomates son rojos*), en PTA acierta más de la mitad de sus integrantes y presenta el 66,67% de aciertos mientras que PTB obtiene el 38,89% y PTInt, el 33,33%.

En el gráfico (Gráfico 77), se destaca la tendencia diferenciadora de los resultados de PTA frente a los de los otros dos grupos (PTInt y PTB). PTA han conseguido el doble de aciertos, de este modo, la barra azul (respuesta acertada) de PTA se sitúa por encima de los resultados de los otros grupos.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de F (5 grupos)

	1 (Acierto)	2 (No acierto)
FH-PA (n = 16)	75,00%	25,00%
FH-PB (n = 17)	41,18%	58,82%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	85,71%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	71,43%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

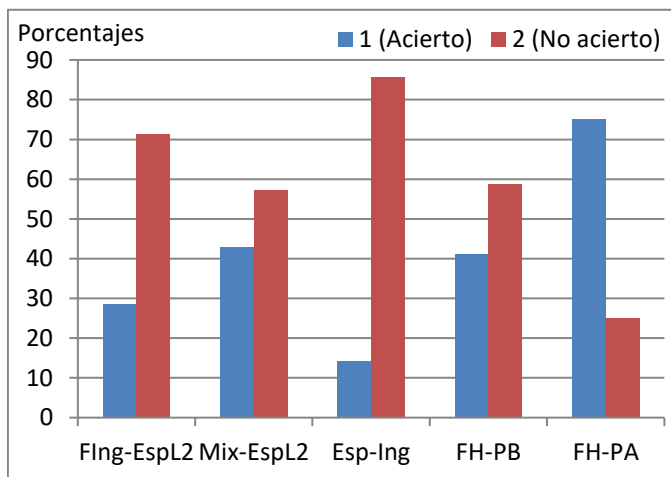


Gráfico 78. Resultados de F (5 grupos)

En la pregunta F (*Los tomates son rojos*), se observa que FH-PA consigue el mayor porcentaje de aciertos con diferencia (barras azules), mientras que los grupos restantes no llegan al 50% de aciertos. En detalle, los porcentajes son los siguientes: FH-PA logra el 75%, FH-PB, el 41,18%, Esp-Ing, el 14,29%, Mix-EspL2, el 42,85% y FIng-EspL2, el 28,57%.

En este caso, el porcentaje elevado de FH-PA le confiere a este grupo un carácter diferenciador frente a los demás. De este modo, podemos considerar que tres cuartos de este grupo poseen el conocimiento relativo al tema que proponemos en este ítem. Asimismo, se muestra una diferencia relevante entre los dos grupos de Filología Hispánica.

□Análisis de combinaciones: preguntas A, B, C, D, E y F

Este bloque está compuesto por seis preguntas, por lo tanto, en teoría existen 64 combinaciones. Sin embargo, en la práctica no se han dado todas las combinaciones, y nuestros datos obtenidos se centran en 21 tipos. Para consultarlo detalladamente, se incluye una tabla en la que se recogen todas las combinaciones en el Apéndice 5: Resultados del análisis de combinaciones (bloque 3).

Las 21 combinaciones que se presentan en los resultados del bloque 3 son las siguientes.

-1 acierto: 2 tipos de combinaciones (C / D);

-2 aciertos: 5 tipos de combinaciones (A+B / A+D / B+D / D+E / D+F);

-3 aciertos: 9 tipos de combinaciones

(A+B+C / B+C+D / D+E+F / A+C+D / A+D+E / B+D+E / B+D+F /
B+E+F / C+D+F);

-4 aciertos: 1 tipo de combinación (B+D+E+F);

-5 aciertos: 2 tipos de combinaciones (A+C+D+F / A+B+D+E+F);

-6 aciertos: 1 tipo de combinación (A+B+C+D+E+F);

-ningún acierto.

Las frecuencias de cada combinación concreta son muy reducidas, por lo tanto, presentaremos los datos según el número de aciertos (de cero a seis) en una tabla y mediante un gráfico de sectores. (Para una explicación más detallada sobre el procedimiento del análisis de combinaciones y sus interpretaciones, véase §4.4.)

Resultados de combinaciones (bloque 3)

		FH (n=33)	OC (n=21)	Total (n=54)	
				n	%
Número de aciertos	1	4	4	8	14,81
	2	11	10	21	38,89
	3	14	6	20	37,04
	4	1	0	1	1,85
	5	2	0	2	3,70
	6	0	1	1	1,85
	ning.	1	0	1	1,85

(Comb.: combinaciones;

FH: Filología Hispánica; OC: Otras carreras;

n: número de personas;

%; porcentaje correspondiente al número de personas;

ning.: ninguna pregunta acertada)

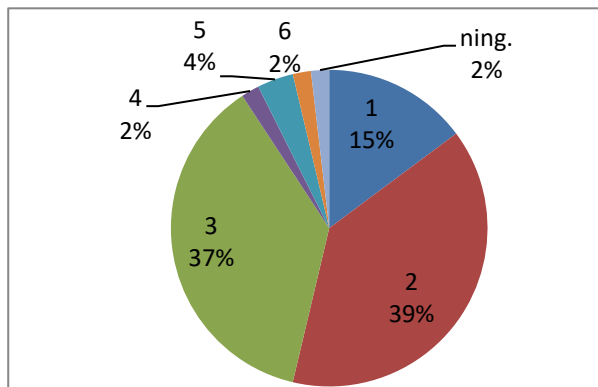


Gráfico 79. Resultados de combinaciones (bloque 3)

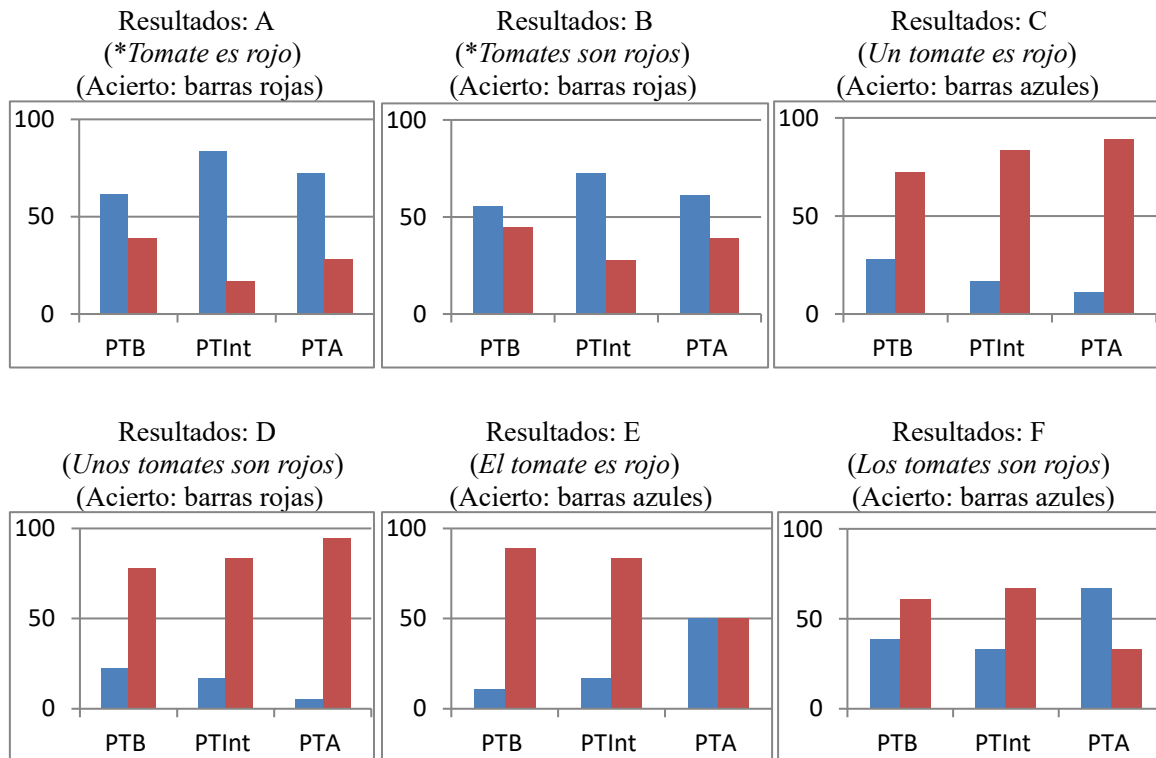
Tanto en la tabla como en el gráfico (Gráfico 79), es llamativa la presencia de los dos sectores de mayores superficies: el sector de color rojo, de los sujetos que acertaron dos preguntas (39%), y el sector de color verde, donde acertaron tres preguntas (37%). Es destacable el escaso número de sujetos que acertaron cuatro o más preguntas.

■ Contraste de los resultados de los seis ítems

A lo largo del informe sobre los resultados del bloque 3, hemos observado que en la mayoría de los análisis detallados no se presenta una diferencia relevante entre grupos. Para profundizar en este fenómeno, establecemos una comparación entre los seis ítems de los análisis A.

Los siguientes seis gráficos están extraídos de los análisis A, que ya hemos presentado. Al observar los seis gráficos conjuntamente, podemos apreciar que en los resultados A, B, C y D los tres grupos presentan las mismas tendencias, de este modo, en estos cuatro casos podemos confirmar que no se ha dado una relación estrecha entre

los resultados y los tres grupos (PTA, PTInt y PTB), lo que es un aspecto significativo para nosotros. Por otro lado, existen dos excepciones, que son los resultados E y F.



En los cuatro primeros gráficos (Resultados A, B, C y D), no se presentan movimientos dinámicos entre los tres grupos. En efecto, en estos cuatro casos los índices de distribución son muy reducidos (A: -0,16; B: 0,00; C: -0,17; D: 0,17), por lo que confirman esta tendencia objetivamente.

En los resultados E (*El tomate es rojo*) y F (*Los tomates son rojos*), PTA consigue un porcentaje de acierto superior al de los otros dos grupos (PTInt y PTB), con una distribución diferente. De este modo, podemos considerar que como mínimo la mitad de los integrantes de PTA puede poseer conocimientos relativos al uso genérico del artículo definido.

Por otro lado, los resultados A (**Tomate es rojo*) y B (**Tomates son rojos*) nos plantean una reflexión sobre el tema del reconocimiento de agramaticalidad: se nos señala que no existe una diferencia relevante entre los tres grupos a la hora de reconocer la agramaticalidad de las oraciones del caso de ausencia del artículo ya que, como se observa en los gráficos, las distribuciones de los tres grupos son muy parecidas.

A continuación, quisiéramos profundizar en la relación entre los resultados obtenidos y la procedencia académica, como que ya hemos tratado en los análisis B. No obstante, en este caso, planteamos establecer un contraste entre los sujetos pertenecientes a Filología Hispánica y otras carreras (FH y OC).

La razón es que en algunos gráficos de los análisis B que hemos realizado no se presentó una diferencia notable entre los grupos formados¹⁴³, de lo que se puede suponer que la división del grupo no sea adecuada para este tema. Además, por lo que acabamos de observar, se deduce la posibilidad de que la mitad de los sujetos pertenecientes a FH poseen el conocimiento relativo al tema que proponemos, si se los compara con los de OC, ya que en los resultados E y F de los análisis A se muestra un contraste entre PTA, que cuenta con numerosos integrantes que proceden de FH, y los otros dos grupos (PTInt y PTB).

Para comprender la IL que construyen nuestros sujetos de la manera más adecuada y próxima posible a la realidad, ofrecemos la tabla siguiente, en la que se reflejan los resultados con el contraste de los dos grupos (FH y OC). Previamente hemos coloreado las casillas en las que se presentan los porcentajes superiores al 50% y

¹⁴³ Subrayamos que en algunos gráficos hemos observado fenómenos interesantes, por ejemplo, hemos apreciado que un grupo mostró un carácter diferenciador frente a los otros cuatro en los resultados de A y B. También ha sido significativo realizar los análisis B en los seis casos.

su número de personas correspondiente. Además de la tabla, se representan los datos con un diagrama de barras horizontales para facilitar la interpretación.

Antes de empezar una observación detallada sobre los resultados de FH y OC, quisiéramos comentar los dos puntos más llamativos en el contraste de los dos grupos.

El primero es que no se aprecia una diferencia notable entre FH y OC en los ítems A, B, C, D y E, pues estos ítems presentan unos porcentajes parecidos en ambos grupos. Las casillas coloreadas de la tabla nos ayudan a comprender este punto.

El segundo es que, en el ítem F, se observan tendencias de juicio diferenciadas. La mayoría de FH (58%: 19 de 33 sujetos) piensa que sí es la opción correcta, mientras que la mayoría de OC (71%: 15 de 21 sujetos) considera que no (es la opción incorrecta).

Resultados del bloque 3 (FH y OC)

	FH (sí) (n=33)		OC (sí) (n=21)		Total (sí) (n=54)		FH (no) (n=33)		OC (no) (n=21)		Total (no) (n=54)	
	n	% entre FH	n	% entre OC	n	% del total	n	% entre FH	n	% entre OC	n	% del total
A: Tomate es rojo	27	81,82	12	57,14	39	72,22	6	18,18	9	42,86	15	27,78
B: Tomates son rojos	19	57,58	15	71,43	34	62,96	14	42,42	6	28,57	20	37,04
C: Un tomate es rojo	7	21,21	3	14,29	10	18,51	26	78,79	18	85,71	44	81,48
D: Unos tomates son rojos	6	18,18	2	9,52	8	14,81	27	81,82	19	90,58	46	85,19
E: El tomate es rojo	9	27,27	5	23,81	14	25,93	24	72,72	16	76,19	40	74,07
F: Los tomates son rojos	19	57,58	6	28,57	25	46,30	14	42,42	15	71,43	29	53,70

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas)

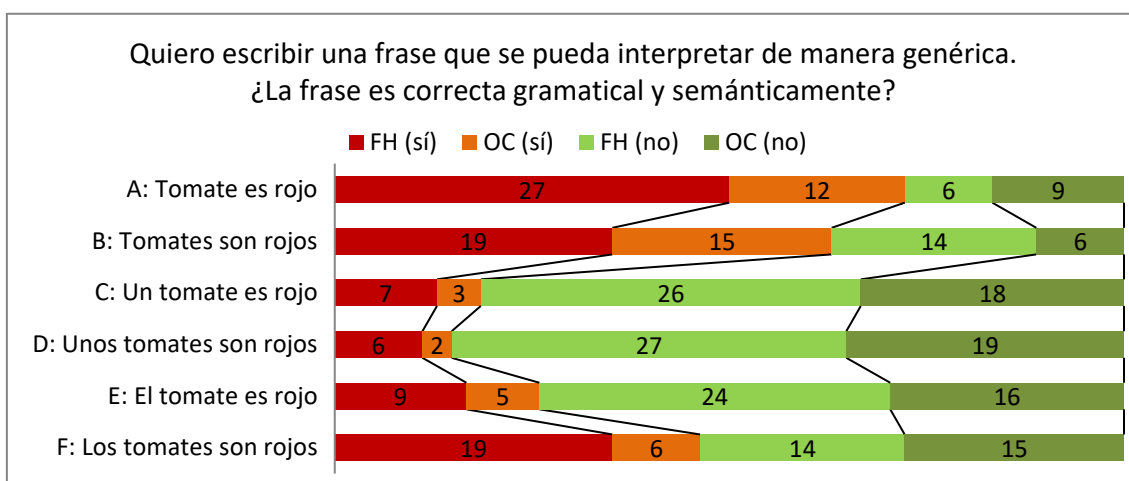


Gráfico 80. Resultados del bloque 3 (FH y OC)

Tanto en la tabla como en este diagrama (Gráfico 80), encontramos expresiones como *FH (sí)* o *OC (sí)*. Como hemos denominado anteriormente (§4.5), FH se refiere a Filología Hispánica y OC a otras carreras distintas a Filología Hispánica. Al lado de las abreviaturas de FH y OC, aparece *sí* entre paréntesis. Este *sí* se refiere a que un sujeto marcó la casilla correspondiente a la oración propuesta.

En el diagrama (Gráfico 80), encima de cada barra de colores, se sitúa un número. Es el número de personas que corresponde a cada caso. Respecto a la interpretación del gráfico, por ejemplo, en la oración A (**Tomate es rojo*), en la barra verde encontramos el número: 27, lo que significa que 27 sujetos que pertenecen a FH consideran que *sí*, o sea que estas personas creen que la oración A es correcta gramaticalmente y puede recibir una interpretación genérica.

Este gráfico nos ayuda visualmente a comprender el aspecto del juicio dominante. Las secciones coloreadas de la tabla ven incrementada su superficie cuando el número de personas y su porcentaje es mayor, y desplazan la de la opinión contraria hacia otro lado. De este modo, cuando se muestra una superficie mayor, esta opinión es la más sostenida por los sujetos. Por ejemplo, en las oraciones A y B la mayoría

responde *sí* y las barras naranja y roja ocupan mayor superficie, frente a en las oraciones C, D y E, donde la mayoría responde *no*, con la superficie indicada con barras verdes.

Tras presentar los datos obtenidos con el contraste de las oraciones A y B; E y F; C y D, comentaremos las características de los ítems del bloque 3.

En primer lugar, prestamos atención a los resultados de las oraciones A (**Tomate es rojo*) y B (**Tomates son rojos*). En estos dos casos los porcentajes de aciertos son muy reducidos: el 28% de los sujetos acertó en la pregunta A y el 37%, en la pregunta B. Aunque en realidad estas oraciones son agramaticales, en la A el 72% del total (39 de 54 sujetos) y en la B el 63% (34 de 54 sujetos) consideran que es una oración correcta.

Cuando observamos detalladamente, en los dos casos se incluyen numerosos sujetos tanto de FH como de OC. En la oración A, el 82% de FH (27 de 33 sujetos) y el 57% de OC (12 de 21 sujetos) piensan que es una oración correcta, y en la oración B, lo hacen el 57% de FH (19 de 33 sujetos) y el 71% de OC (15 de 21 sujetos). Esto refleja que no se han reconocido las agramaticalidades y, por lo tanto, hay dificultades en estas oraciones.

En segundo lugar, son llamativos también los resultados de las oraciones E (*El tomate es rojo*) y F (*Los tomates son rojos*), que son oraciones adecuadas gramaticalmente. El porcentaje de aciertos de la pregunta E es el 26%, y el de la pregunta F, el 46%. En la oración E, la mayoría de FH (72%: 24 de 33 sujetos) considera que no es adecuada, en cambio, en la oración F la mayor parte (58%: 19 de 33 sujetos) marca la opción como una oración adecuada. De este modo, ha aumentado el porcentaje de aciertos de la pregunta F. El número de los sujetos de otras carreras que la

marcaron como correcta es casi igual en las dos oraciones (en E, 5 de 21 sujetos, que corresponden al 24%; en F, 6 de 21 sujetos, que corresponden al 29%).

Por último, la mayoría no marcó las casillas en las oraciones C (*Un tomate es rojo*) y D (*Unos tomates son rojos*). La oración C es correcta, y presenta el 19 % de aciertos del total (10 de 54 sujetos), aportados por 7 sujetos de FH y 3 sujetos de OC. La oración D no es adecuada, y aciertan el 85% del total (46 de 54 sujetos), en detalle, el 82% de los sujetos de FH (27 de 33 sujetos) y el 91 % de los sujetos que provienen de OC (19 de 21 sujetos).

En esencia, uno de los aspectos más destacados que observamos en los resultados del bloque 3 es que la mayoría de los sujetos desconocen la restricción sintáctica relativa a la formación de un SN con un sustantivo contable, sin que esto guarde una relación estrecha con la procedencia académica, como ilustra el hecho de que en la oración A (**Tomate es rojo*), aproximadamente el 80% de los sujetos de FH, y en la oración B (**Tomates son rojos*), aproximadamente el 70% de los sujetos de OC, la marcan como una oración correcta.

En cuanto a la oración F (*Los tomates son rojos*), que es la oración más representativa del uso genérico en los resultados del grupo de control, más de la mitad de los sujetos de FH (58%) y aproximadamente el 30% de los sujetos de OC (29%) poseen conocimientos relativos a este uso. Entre las tres oraciones correctas, es la oración que muestra el mayor porcentaje de aciertos. De este modo, es destacable el porcentaje elevado de FH, en comparación con el de OC.

La oración E (*El tomate es rojo*) presenta el 26% de aciertos del total. Aproximadamente un cuarto de cada grupo (27% de FH, 24% de OC) marca la opción

adecuada, de este modo, podemos afirmar que no se aprecia una diferencia significativa entre las formaciones académicas en los resultados de esta pregunta.

Por otro lado, la oración C (*Un tomate es rojo*) presenta un porcentaje muy reducido de aciertos, el 19 % del total. Sus componentes son el 21% de FH (7 de 33 sujetos) y el 14% de OC (3 de 21 sujetos). Puede significar que la probabilidad de que los sujetos desconozcan el uso genérico del caso del artículo indefinido en forma singular es alta, sin embargo, como el grupo de control también muestra una cifra reducida, no entraremos en una discusión al respecto en este trabajo.

La oración D ofrece el 91 % de aciertos del total, y se compone del 82% de Filología Hispánica (27 de 33 sujetos) y el 91% de otras carreras (19 de 21 sujetos). Estos datos confirman que los sujetos conocen que el artículo indefinido posee carácter numeral y que en esta oración no se puede recibir una interpretación genérica.

■ Observaciones

Para las pruebas del bloque 3, habíamos elegido como material temático el *tomate* porque queríamos emplear un sustantivo contable, y que fuera alguna palabra que conocieran los sujetos japoneses del nivel elemental, con la intención de facilitar así la interpretación.

La selección de dicha palabra, a la hora de responder a las preguntas, puede que haya influido de manera negativa, ya que algunos informantes eligieron solo una oración (F: *Los tomates son rojos*) que consideraron la más adecuada entre las seis oraciones, aunque nuestra intención era que seleccionaran todas las posibles; u otros que tal vez se despistaran, porque con la palabra *tomate* se necesita una atención especial para encontrar su interpretación genérica, y se necesita concentración para, por ejemplo,

marcar las casillas de las oraciones C (*Un tomate es rojo*) y E (*El tomate es rojo*). De hecho, varios nativos solo marcaron la opción F (*Los tomates son rojos*), como hemos observado anteriormente.

Aparte de reflexionar sobre el diseño de la prueba, tampoco podemos olvidarnos de los grandes frutos que hemos conseguido con ella, como por ejemplo el haber localizado una dificultad concreta, que se manifiesta en el desconocimiento general de la agramaticalidad en las oraciones A y B. Asimismo, en el resultado F hemos comprobado la relación existente entre la posesión del conocimiento respecto al uso genérico del artículo definido y la procedencia académica (FH y OC).

5.2.4 Pruebas de gramática y semántica de forma integrada en un contexto específico (bloque 4)

En el bloque 4 se evalúa la capacidad de utilizar el artículo en una situación concreta. La tarea de presente bloque consiste en que cada vez que aparece un sustantivo, los informantes deben elegir una respuesta entre las tres opciones: artículo definido, indefinido o su omisión, conforme al contexto que viene determinado por el contenido del escrito.

Para que un sujeto obtenga un buen resultado en esta prueba, no es suficiente poseer conocimientos semánticos y sintácticos relativos al artículo, sino que también se necesita la capacidad de aplicar estos conocimientos a un contexto específico. Dicho de otro modo, basándose en los conocimientos mencionados, se requiere encontrar las

informaciones necesarias en el texto para interpretar y expresar adecuadamente el mensaje del mismo.

En este bloque, ofrecemos a los encuestados 26 ítems en total. Este informe recoge los resultados de estos 26 ítems, no obstante, en el momento de calcular las puntuaciones totales de este bloque, hemos descontado los resultados de un ítem (ítem 22), debido a que existía una discrepancia relevante en el grupo de control, sobre la que informaremos más adelante. Por lo tanto, la puntuación total de este bloque se calcula como la suma de 25 ítems.

Por otro lado, intentamos que la producción del artículo se aproximara al uso natural del mismo, por ello, en cada ítem de este bloque se permite seleccionar dos respuestas acertadas entre las tres opciones. En la evaluación, las dos respuestas correctas aportan el mismo peso. Si los resultados del grupo de control o de algún contexto sintáctico evidencian una preferencia entre las dos respuestas correctas, nos haremos eco de ello a lo largo de estas páginas.

■ Descripción de las instrucciones del bloque 4

Presentamos las instrucciones dirigidas a los japoneses traducidas al español:

Una persona quiere escribir un texto explicativo sobre Doraemon para las personas que desconocen esta serie de animación japonesa. Ha redactado lo siguiente. Elija la opción más adecuada entre el artículo indefinido, el artículo definido o sin artículo (x), y marque la casilla correspondiente a la opción presentada. “x” significa el caso de la omisión del artículo. (Según el contexto, puede haber varias respuestas correctas. En este caso, no se concede

importancia a una respuesta u otra, las dos respuestas son igualmente correctas.)

Las instrucciones dirigidas a los participantes españoles son más concisas y breves, y se incluye una modificación: en ellas se solicita al informante que *elija solo la opción que le suene mejor*. (En cuanto a las encuestas realizadas, véase Apéndice 1: Encuesta en línea para informantes japoneses y Apéndice 2: Encuesta en línea para informantes españoles).

1) Ítems 1 – 6

■ Descripción de la prueba

A continuación, se presenta el texto y las casillas donde los informantes marcan sus respuestas. Se incluye una imagen de la encuesta para ilustrar el formato con el que los informantes realizaron la tarea siguiendo las instrucciones que acabamos de exponer. El texto elaborado está dividido en tres partes y, en el cuadro siguiente, se observa la primera parte del mismo, que abarca seis ítems.

Doraemon es 1. (una / la / x) serie de animación japonesa, de la que también hay
2. (unas / las / x) películas, y que es muy popular en 3. (un / el / x) extranjero.
Normalmente, 4. (una / la / x) historia se desarrolla en 5. (un / el / x) barrio donde viven
6. (unos / los / x) protagonistas.
(Continúa...)

Se trata de una imagen extraída de la encuesta dirigida a los participantes españoles. En la versión japonesa, se ofrecía la traducción completa del texto, que se

exponía intercalada entre líneas de forma simultánea, para que se estableciera de ese modo la correspondencia entre ambas lenguas. De este modo, como los participantes españoles realizan la tarea sin apoyo interpretativo, utilizaremos los resultados del grupo de control como una referencia.

En el cuadro que se presenta seguidamente se exponen las casillas donde los informantes marcan sus respuestas. En él ya hemos marcado las respuestas acertadas (en la propia encuesta aparecen sin marcar).

	Art. Indef. (un, una, unos, unas)	Art. Def. (el, la, los las)	Omisión (x)
1. (una / la / x)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. (unas / las / x)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. (una / la / x)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como se puede observar, en la parte izquierda aparece el número del ítem que hace referencia a la parte del texto correspondiente y a las tres opciones que deben elegir los encuestados. En la parte central y derecha del cuadro se ofrecen tres casillas para cada opción. De estas casillas, a los informantes se les permite marcar solamente una, aunque en este cuadro hemos marcado dos opciones en el ítem 2. Esto se debe a que, como ya hemos comentado anteriormente, en el presente bloque se acepta la existencia de dos respuestas correctas en algunos ítems.

En la versión japonesa, las expresiones indicadoras *Artículo indefinido* (*Art. Indef.*), *Artículo definido* (*Art. Def.*) y *Omisión*, que se sitúan en la parte superior de las casillas, están traducidas al japonés (véase el Apéndice 1).

Con las respuestas correctas, se completa el texto de la siguiente manera:

Doraemon es (1) una serie de animación japonesa, de la que también hay (2) unas / Ø películas, y que es muy popular en (3) el extranjero. Normalmente, (4) la historia se desarrolla en (5) el barrio donde viven (6) los protagonistas.

De ahora en adelante, cuando se necesite exponer el texto, lo haremos con las respuestas adecuadas ya completadas, como acabamos de observar, puesto que no es necesario repetir la imagen extraída de la encuesta para este bloque, donde todos los ítems proporcionan las tres opciones (el artículo indefinido, el artículo definido o sin artículo).

En los apartados dedicados a los análisis de cada ítem, se ofrecen las explicaciones acerca de la inclusión de cada ítem en la encuesta, así como el criterio de evaluación y su justificación como respuesta correcta.

☐ Análisis de ítems: ítem 1

A lo largo de este bloque, presentaremos una tabla para cada ítem, que recoge de forma paralela los datos obtenidos del grupo de control y de los sujetos japoneses, para así poder contrastarlos con facilidad. Asimismo, incluimos en el apéndice todos estos datos para responder a la necesidad de observar todos los resultados del presente bloque de manera conjunta (Apéndice 6: Comparación de los resultados del bloque 4 entre los informantes españoles y los informantes japoneses).

Resultados del ítem 1

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	93	100,00	0	0,00	0	0,00
Sujetos (n = 54)	45	83,33	7	12,96	2	3,70

Doraemon es **(1) una** serie de animación japonesa, de la que también hay...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La opción correcta del ítem 1 es la del artículo indefinido. El espacio en blanco de este ítem se sitúa en el principio del discurso, y por el contexto se puede imaginar que este elemento gramatical funciona como marcador de primera mención, introduciendo una información nueva (respecto a esta función del artículo indefinido, véase §2.1.2).

En los resultados del grupo de control, se coincide unánimemente en la opción del artículo indefinido. En los resultados de los sujetos japoneses, aunque existe una discrepancia (artículo definido: 12,96%; omisión: 3,7%), más del 80% elige la respuesta adecuada (83,33%).

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 1 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	100,00%	0,00%	0,00%
PTInt (n = 18)	88,89%	5,56%	5,56%
PTB (n = 18)	61,11%	33,33%	5,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

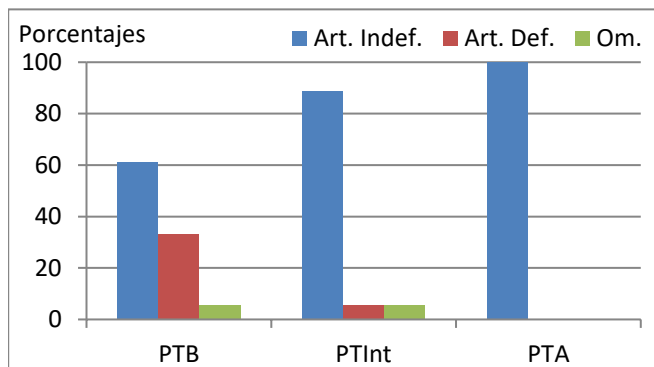


Gráfico 81. Resultados del ítem 1 (3 grupos)

En los resultados del ítem 1, se observa que la mayoría de los integrantes de cada grupo marcó la casilla del artículo indefinido. PTA alcanza el 100 % de aciertos, PTInt consigue el 88,89% y PTB obtiene el menor porcentaje de los tres grupos, el 61,11%.

Es llamativo que PTA llega a la puntuación máxima (100%) y PTInt también presenta un resultado muy elevado (88,89%). En PTB disminuye el porcentaje de la elección del artículo indefinido (respuesta acertada) y aumenta el de la del artículo definido (respuesta no acertada).

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 1 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	100,00%	0,00%	0,00%
FH-PB (n = 17)	94,12%	0,00%	5,88%
Esp-Ing (n = 7)	85,71%	14,29%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	71,43%	28,57%	0,00%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	57,14%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

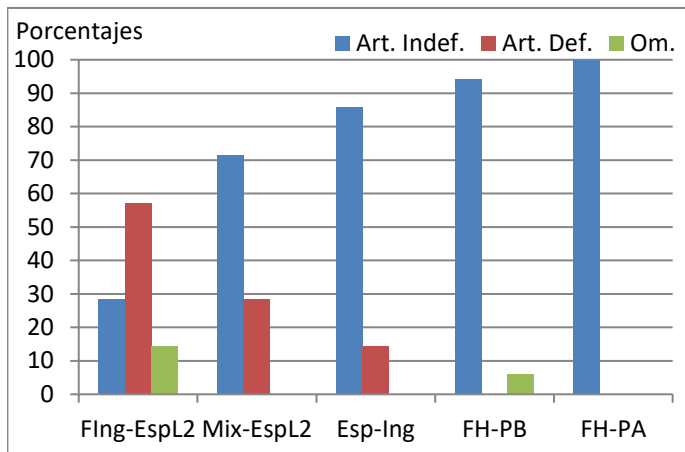


Gráfico 82. Resultados del ítem 1 (5 grupos)

En estos resultados se repiten las tendencias que hemos observado en el análisis A de mismo ítem: cuanto más se aproximan los datos a la izquierda, hacia FIng-EspL2, se reduce el porcentaje de la elección del artículo indefinido (respuesta acertada, barras azules), mientras que aumenta el porcentaje de elección de la opción del artículo definido (respuesta no acertada, barras rojas).

En detalle, los porcentajes de aciertos son los siguientes: FH-PA alcanza el 100% de aciertos, FH-PB, el 94,12% y Esp-Ing, el 85,71%. Mix-EspL2 obtiene el 71,43% y FIng-EspL2, el 28,57%.

☐ Análisis de ítems: ítem 2

Resultados del ítem 2
–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	21	22,58	0	0,00	72	77,42
Sujetos (n = 54)	26	48,15	20	37,04	8	14,81

Doraemon es (1) una serie de animación japonesa, de la que también hay (2) unas / Ø películas, y que es muy popular en...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

El espacio en blanco del ítem 2 ocupa la posición del complemento directo del verbo *haber*, en este caso se permite seleccionar el artículo indefinido y la ausencia de artículo, como hemos observado en el primer grupo del bloque 2.

En los resultados del grupo de control, se reflejan dos tendencias: el 77,42% del grupo marcó la opción de la omisión del artículo, mientras que el 22,58% eligió el artículo indefinido. La mayoría del grupo de control considera que la omisión es la opción más adecuada, en cambio, una minoría de los sujetos japoneses piensa del mismo modo, solo el 14,81%. Por otro lado, aproximadamente la mitad de los sujetos japoneses (48,15%) escogió la opción del artículo indefinido.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 2 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	61,11%	22,22%	16,67%
PTInt (n = 18)	50,00%	33,33%	16,67%
PTB (n = 18)	33,33%	50,00%	16,67%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

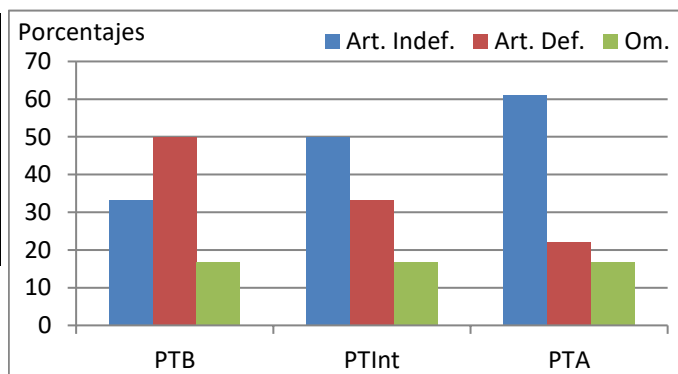


Gráfico 83. Resultados del ítem 2 (3 grupos)

En esta ocasión, se aprecia que en los tres grupos existen algunas personas que eligen la opción correcta de la omisión (un valor del 16,67% en cada grupo, que corresponde a tres sujetos). En PTA el 61,11% de los integrantes marca el artículo indefinido, en PTInt, el 50% y en PTB, el 33,33%.

En el gráfico (Gráfico 83), cuando prestamos especial atención al porcentaje de la opción incorrecta del artículo definido (barras rojas), observamos que indica una tendencia creciente hacia PTB a medida que se reducen las puntuaciones totales.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 2 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	62,50%	18,75%	18,75%
FH-PB (n = 17)	52,94%	35,29%	11,76%
Esp-Ing (n = 7)	71,43%	14,29%	14,29%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	57,14%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	0,00%	85,71%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

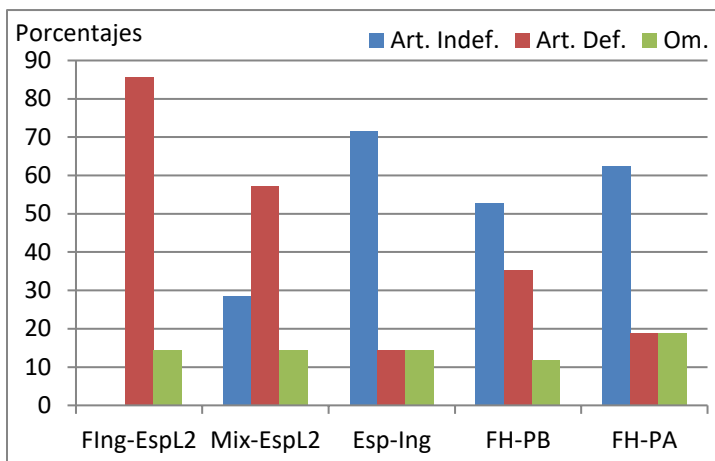


Gráfico 84. Resultados del ítem 2 (5 grupos)

Los resultados de este análisis muestran varias tendencias. Podemos observar que en los cinco grupos siempre existe una parte de los integrantes que elige la opción de omisión (respuesta acertada, barras verdes), que en todos los grupos representa entre el 10% y el 20% (FH-PA: 18,75%; FH-PB: 11,76%; Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2: 14,29%).

En los dos grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB) y Esp-Ing, la mayoría de sus integrantes elige el artículo indefinido (respuesta acertada), FH-PA obtiene el 62,50%, FH-PB, el 52,94% y Esp-Ing, 71,43%.

En los grupos que aprenden español como segunda lengua extranjera (Mix-EspL2 y FIng-EspL2), la elección del artículo indefinido no es dominante, tomándola el 28,57% de Mix-EspL2 y el 0% de FIng-EspL2. Por el contrario, el porcentaje de elección del artículo definido (respuesta no acertada, barras rojas), que se

va incrementando hacia la izquierda, es el 57,14% en Mix-EspL2 y el 85,71% en FIng-EspL2

☐ Análisis de ítems: ítem 3

Resultados del ítem 3
–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	0	0,00	93	100,00	0	0,00
Sujetos (n = 54)	4	7,41	18	33,33	32	59,26

Doraemon es (1) una serie de animación japonesa, de la que también hay (2) unas / Ø películas, y que es muy popular en (3) el extranjero...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En el ítem 3 la respuesta correcta es el artículo definido y no existen otras posibilidades. La respuesta seleccionada para el espacio en blanco de este ítem forma un SN con la expresión *extranjero* para transmitir la idea de “los países extranjeros”, de este modo, la única opción que puede conformarse es la del artículo definido.

Como se observa en los resultados del grupo de control, este presenta el 100% de coincidencia en la elección del artículo definido. En los resultados de los sujetos japoneses, el 33,33% marcó la opción correcta y, a su vez, más de la mitad de ellos (59,26%) consideró que la opción de la omisión sería la opción más adecuada.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 3 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	0,00%	50,00%	50,00%
PTInt (n = 18)	0,00%	33,33%	66,67%
PTB (n = 18)	22,22%	16,67%	61,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

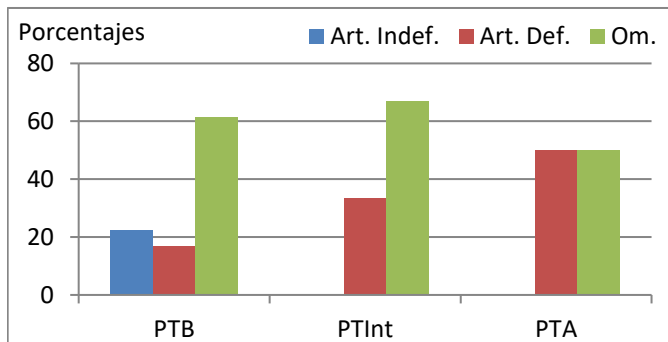


Gráfico 85. Resultados del ítem 3 (3 grupos)

En el ítem 3 la respuesta correcta es la opción del artículo definido, que en el gráfico (Gráfico 85) se representa con las barras rojas. PTA obtiene el 50%, PTInt, el 33,33% y PTB, el 16,67%, lo que muestra una tendencia decreciente hacia la izquierda desde PTA al PTB, pasando por el PTInt.

En estos resultados, son llamativos los porcentajes de elección de la omisión del artículo (barras verdes), los tres grupos presentan un porcentaje igual o superior al 50% (PTA: 50%; PTInt: 66,67%; PTB: 61,11%).

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 3 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	0,00%	50,00%	50,00%
FH-PB (n = 17)	11,76%	47,06%	41,18%
Esp-Ing (n = 7)	0,00%	14,29%	85,71%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	0,00%	71,43%
FIng-EspL2 (n = 7)	0,00%	14,29%	85,71%

(FH-PA: Filología Hispánica con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

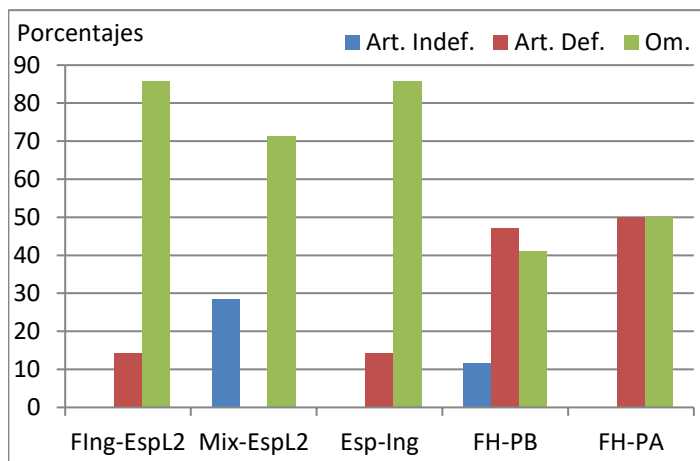


Gráfico 86. Resultados del ítem 3 (5 grupos)

Respecto a los aciertos del artículo definido, en los cinco grupos se obtienen porcentajes iguales o inferiores al 50% (barras rojas). Los dos grupos de Filología Hispánica presentan resultados parecidos: FH-PA consigue el 50%, FH-PB, el 47,06%. En los tres grupos de otras carreras, se muestra un porcentaje muy inferior: Esp-Ing y FIng-EspL2 obtienen ambos el 14,29%, Mix-EspL2, el 0%. Al mismo tiempo, en los últimos tres grupos la opción de la omisión supera el 70%.

Es relevante que, mientras que en los dos grupos de Filología Hispánica sus integrantes muestran una tendencia a vacilar entre las opciones del artículo definido y la omisión, en los grupos de otras carreras la tendencia hacia la omisión es evidente.

□ Análisis de ítems: ítem 4

Resultados del ítem 4

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	3	3,23	89	95,70	1	1,08
Sujetos (n = 54)	7	12,96	44	81,48	3	5,56

Doraemon es (1) una serie de animación japonesa, de la que también hay (2) unas / Ø películas, y que es muy popular en (3) el extranjero. Normalmente, (4) la historia se desarrolla en (5) el barrio donde viven (6) los protagonistas.

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La respuesta acertada es el artículo definido, este caso trata de su uso anafórico.

El SN formado por el espacio en blanco del ítem 4 con el sustantivo *historia* se refiere a *Doraemon* o *una serie de animación japonesa*, que son dos entidades que ya se introdujeron con anterioridad en el discurso, por lo que la única opción correcta es el artículo definido.

El grupo de control presenta el 95,70% de coincidencia, mientras que los sujetos japoneses obtienen el 81,48% de aciertos.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 4 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	0,00%	94,44%	5,56%
PTInt (n = 18)	27,78%	72,22%	0,00%
PTB (n = 18)	11,11%	77,78%	11,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

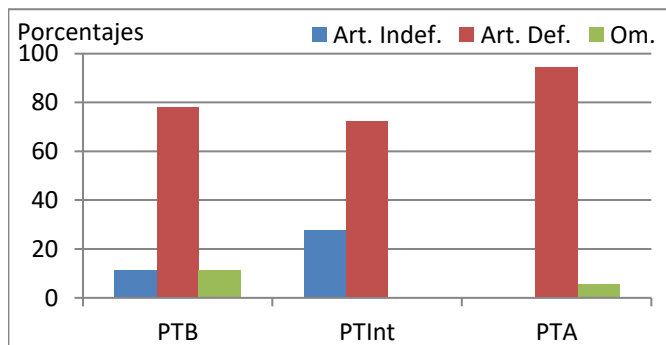


Gráfico 87. Resultados del ítem 4 (3 grupos)

En los tres grupos, se muestra un porcentaje superior al 70% de aciertos. PTA alcanza el 94,44%, PTInt llega al 72,22% y PTB, al 77,78%.

Destacan los resultados de PTA, su porcentaje de aciertos se sitúa por encima del de los otros dos grupos. Por otro lado, PTInt y PTB muestran unos resultados parecidos, contando con un 75% aproximadamente.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 4 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	0,00%	93,75%	6,25%
FH-PB (n = 17)	23,53%	76,47%	0,00%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	85,71%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	0,00%	85,71%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	57,14%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

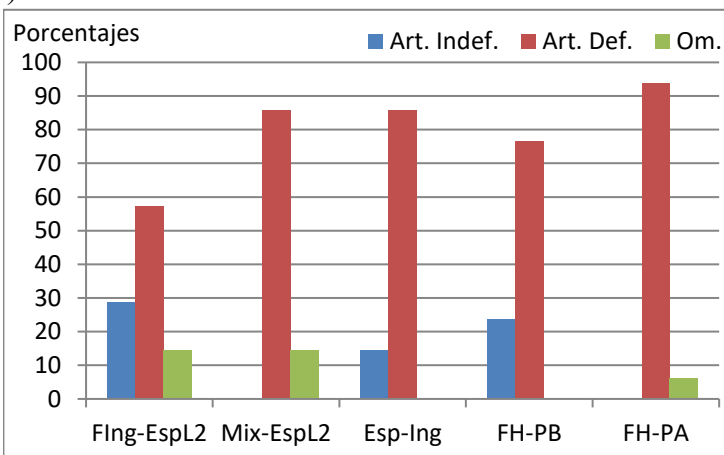


Gráfico 88. Resultados del ítem 4 (5 grupos)

En estos resultados, los cinco grupos ofrecen un porcentaje de aciertos superior al 50%. En detalle, los porcentajes son los siguientes: FH-PA alcanza el 93,75%, FH-PB llega al 76,47%, Esp-Ing y Mix-EspL2 muestran ambos el 85,71% y, por último, FIng-EspL2, un 57,14%.

Un aspecto de interés es que en cuatro de los cinco grupos que presentan los mayores porcentajes de aciertos (FH-PA, FH-PB, Esp-Ing y Mix-EspL2) los juicios se dividen entre dos opciones, mientras que en el grupo restante (FIng-EspL2) se toman en consideración las tres opciones.

□ Análisis de ítems: ítem 5

Resultados del ítem 5

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	33	35,48	60	64,52	0	0,00
Sujetos (n = 54)	20	37,04	32	59,26	2	3,70

Doraemon es (1) una serie de animación japonesa, de la que también hay (2) unas / Ø películas, y que es muy popular en (3) el extranjero. Normalmente, (4) la historia se desarrolla en (5) el barrio donde viven (6) los protagonistas.

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En el ítem 5, sostenemos que la elección del artículo definido es más adecuada que la del artículo indefinido, puesto que este caso corresponde al uso endofórico del artículo definido, donde la propia oración aporta la información necesaria para poder definir el contenido del SN encabezado por un artículo definido. De este modo, vamos a calificar la selección del artículo definido como única opción correcta, aunque el grupo de control muestra una discrepancia¹⁴⁴ entre estas dos opciones.

Tanto en los informantes españoles como en los sujetos japoneses, la mayoría optó por el artículo definido. En detalle, se observa el 64,52 % de los españoles y el 59,26% de los japoneses.

¹⁴⁴ Ofrecemos los perfiles de los informantes nativos españoles atendiendo a su procedencia académica, para estudiar si existe alguna tendencia relativa a este factor. Como se observa en la tabla que recoge los resultados de este ítem, en los dos grupos el porcentaje del artículo definido es igual o superior al 60%.

Detalle del ítem 5 (Bloque 4) sobre procedencias académicas (Grupo de control)

		Art. Indef. n (%)	Art. Def. n (%)	Total n
Procedencias académicas	FH	9 (27,27%)	24 (72,73%)	33
	OC	24 (40,00%)	36 (60,00%)	60

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas)

Aunque se observa una discrepancia en los resultados del grupo de control en este ítem, a nuestro juicio no supone una división considerable, por lo que la opción más adecuada es la del artículo definido.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 5 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	44,44%	55,56%	0,00%
PTInt (n = 18)	38,89%	61,11%	0,00%
PTB (n = 18)	27,78%	61,11%	11,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

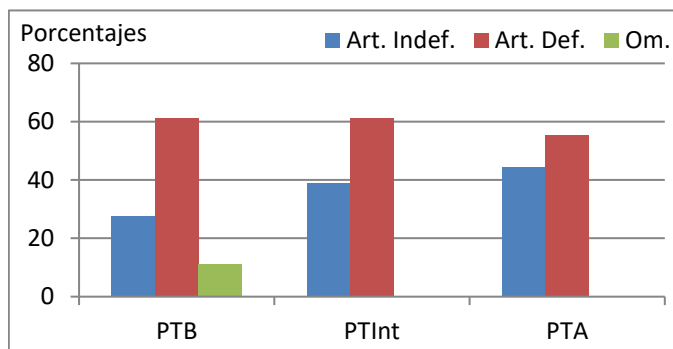


Gráfico 89. Resultados del ítem 5 (3 grupos)

Los tres grupos presentan porcentajes de aciertos superiores al 50%, además de esto, las tres cifras son muy parecidas: PTInt y PTB obtienen ambos el 61,11%, PTA, el 55,56%.

Es destacable que los dos mejores grupos (PTA y PTInt) muestran una discrepancia relevante entre la opción del artículo definido e indefinido, mientras que las consideraciones de PTB se reparten entre las tres opciones.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 5 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	43,75%	56,25%	0,00%
FH-PB (n = 17)	41,18%	58,82%	0,00%
Esp-Ing (n = 7)	42,85%	42,85%	14,29%
Mix-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%	0,00%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	57,14%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;
FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

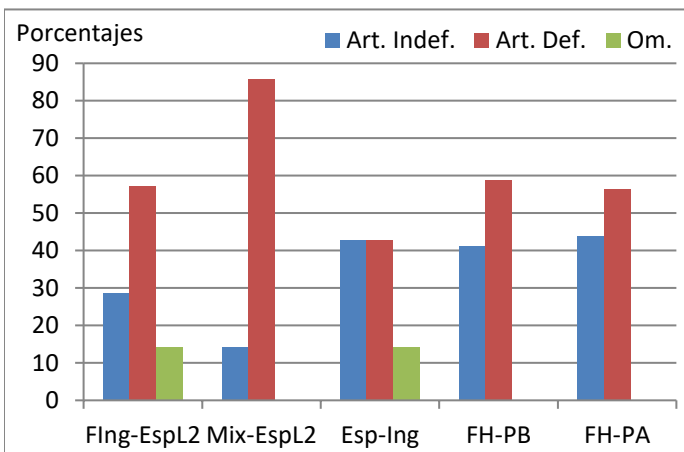


Gráfico 90. Resultados del ítem 5 (5 grupos)

Se aprecia que en los grupos de Filología Hispánica los juicios se dividen en dos tendencias, la elección del artículo definido (FH-PA: 56,25%; FH-PB: 43,75%) o la del artículo indefinido (FH-PA: 43,75%; FH-PB: 41,18%). Por una diferencia mínima, la mayoría marcó la respuesta acertada del artículo definido.

En los grupos procedentes de otras carreras, podemos observar que cada uno muestra un carácter particular. En Esp-Ing destaca la división de opiniones porcentualmente idéntica en la elección entre el artículo definido o el indefinido (42,85% para cada uno). En Mix-EspL2, siete de los ocho miembros (85,71%) escogen la opción del artículo definido (respuesta acertada). En FIng-EspL2, la mayoría de sus integrantes marca la opción del artículo definido (57,14%), aunque también aparecen las otras dos opciones.

☐ Análisis de ítems: ítem 6

Resultados del ítem 6

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	0	0,00	92	98,92	1	1,08
Sujetos (n = 54)	6	11,11	38	70,37	10	18,52

Doraemon es (1) una serie de animación japonesa, de la que también hay (2) unas / Ø películas, y que es muy popular en (3) el extranjero. Normalmente, (4) la historia se desarrolla en (5) el barrio donde viven (6) **los** protagonistas.

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La opción correcta del ítem 6 es el artículo definido. El tema de este ítem es su uso anafórico, que hace recuperar la información tratada previamente en el discurso. En ese caso, se puede suponer que el sustantivo *protagonistas* precedido por un espacio en blanco del ítem 6 enlazaría con elementos ya mencionados como *Doraemon*, *serie* o *historia*, porque comparten la misma temática. De este modo, por el contexto, la respuesta acertada del ítem 6 es el artículo definido.

El grupo de control coincide con esta respuesta en el 98,92% de los resultados, y los sujetos japoneses también alcanzan el 70,37% de aciertos.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 6 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	5,56%	88,89%	5,56%
PTInt (n = 18)	16,67%	61,11%	22,22%
PTB (n = 18)	11,11%	61,11%	27,78%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

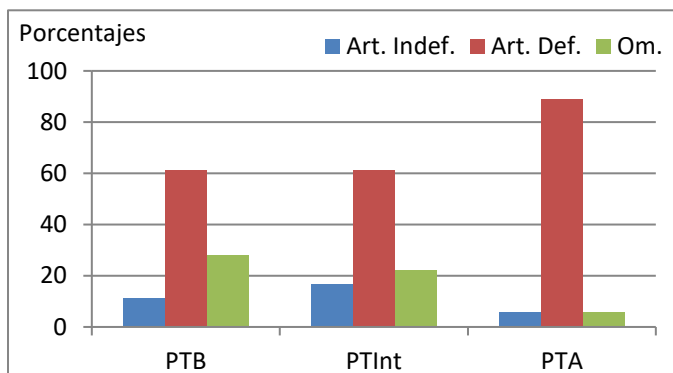


Gráfico 91. Resultados del ítem 6 (3 grupos)

En estos resultados, es destacable que los tres grupos presentan un porcentaje de aciertos superior al 60%: PTA alcanza el 88,89%, y PTInt y PTB llegan ambos al 61,66%

Otro aspecto de interés es que en los tres grupos existe una discrepancia entre las tres opciones, es decir, existe una parte reducida de los sujetos de cada grupo que elige las dos opciones incorrectas.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 6 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	6,25%	87,50%	6,25%
FH-PB (n = 17)	23,53%	58,82%	17,65%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	71,43%	14,29%
Mix-EspL2 (n = 7)	0,00%	71,43%	28,57%
FIng-EspL2 (n = 7)	0,00%	57,14%	42,85%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

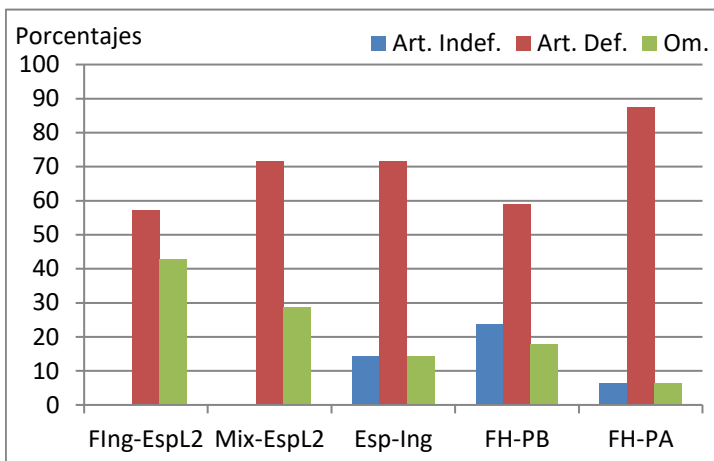


Gráfico 92. Resultados del ítem 6 (5 grupos)

Tanto en la tabla como en el gráfico (Gráfico 92), se observa que los porcentajes de aciertos del artículo definido en los cinco grupos marcan valores superiores al 50%. El grupo FH-PA presenta el mayor porcentaje de aciertos, el 87,5%, mientras que FH-PB obtiene el 58,82%, por lo que entre estos dos grupos existe una diferencia relevante. Respecto a los resultados de los otros grupos, Esp-Ing y Mix-EspL2 llegan ambos al 71,43%, y FIng-EspL2, el 57,14%.

En estos datos, prestamos especial atención a la elección de las opciones incorrectas. Como se refleja en el gráfico (Gráfico 92), la elección del artículo indefinido (respuesta no acertada, barras azules) solo existe en los dos grupos de Filología Hispánica y Esp-Ing. En cambio, la opción de la omisión (respuesta no acertada, barras verdes) se presenta en todos los grupos.

2) Ítems 7 - 15

■ Descripción de la prueba

Presentamos la segunda parte del texto propuesto del bloque 4, que abarca nueve ítems, los numerados del siete al quince. Hemos completado el texto con las respuestas correctas, que hemos seleccionado entre las tres opciones (artículo definido, indefinido o sin artículo) que ofrecimos para cada ítem.

(7) El personaje principal es Nobita, que lleva (8) Ø gafas, y es (9) un / Ø estudiante de (10) Ø cuarto curso, se le dan mal (11) los estudios. Es (12) un vago que no hace (13) los deberes. También es malo en (14) los / Ø deportes, pero sus amigos le obligan a jugar (15) al béisbol.

Como se observa, dos de estos nuevos ítems (ítems 9 y 14) permiten elegir dos de las tres opciones como respuestas acertadas. Las explicaciones de cada ítem, así como el criterio de evaluación de la respuesta o su justificación, se incluyen en los apartados de los análisis de cada ítem por separado.

□ Análisis de ítems: ítem 7

Resultados del ítem 7

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	3	3,23	90	96,77	0	0,00
Sujetos (n = 54)	19	35,19	34	62,96	1	1,85

Doraemon es (1) una serie de animación japonesa, [...]. (7) El personaje principal es Nobita, que lleva (8) Ø gafas, ...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La respuesta adecuada del ítem 7 es el artículo definido, puesto que hace referencia a las entidades que ya se han mencionado en el texto previamente, como *Doraemon* o *una serie*.

Como se observa en los resultados del grupo de control, el 96,77% de sus integrantes coincide al elegir la respuesta correcta, mientras que en los del grupo de los sujetos japoneses se reflejan dos tendencias: la mayor parte opta por la respuesta correcta del artículo definido (62,96%), sin embargo, existe otra parte que elige el artículo indefinido (35,19%).

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 7 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	11,11%	88,89%	0,00%
PTInt (n = 18)	33,33%	66,67%	0,00%
PTB (n = 18)	61,11%	33,33%	5,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

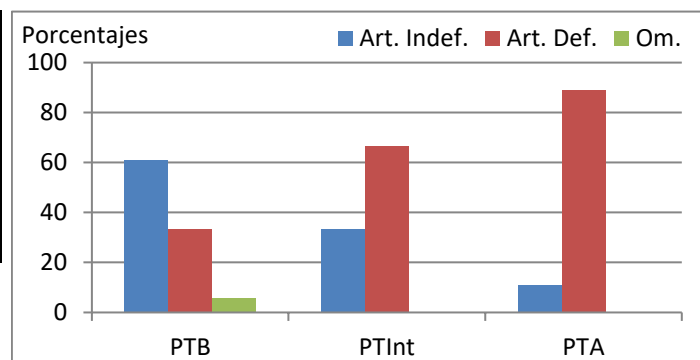


Gráfico 93. Resultados del ítem 7 (3 grupos)

En la tabla, se observa que el 88,89% de PTA elige la opción correcta (artículo definido), PTInt obtiene el 66,67% de aciertos, y PTB, el 33,33%.

Tanto en la tabla como en el gráfico (Gráfico 93) , se aprecia que en los tres grupos los sujetos seleccionaron principalmente las opciones del artículo definido e indefinido. Es destacable la tendencia de los grupos que muestran menores

puntuaciones totales, donde se incrementa el porcentaje de elección del artículo indefinido (respuesta no acertada).

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 7 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	12,50%	87,50%	0,00%
FH-PB (n = 17)	41,18%	58,82%	0,00%
Esp-Ing (n = 7)	28,57%	71,43%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	71,43%	28,57%	0,00%
FIng-EspL2 (n = 7)	42,85%	42,85%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

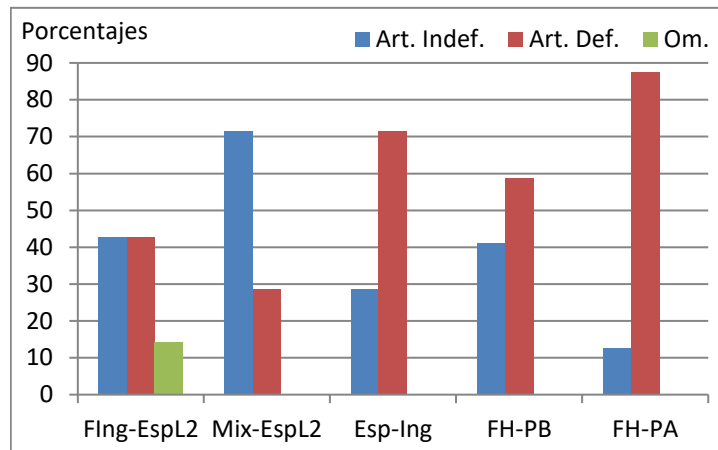


Gráfico 94. Resultados del ítem 7 (5 grupos)

En la tabla, se observa que en tres de los cinco grupos los porcentajes de aciertos (artículo definido) superan el 50%: FH-PA ofrece el 87,5%, FH-PB, el 58,82% y Esp-Ing, el 71,43%, mientras que los dos grupos restantes no llegan al 50% de aciertos: Mix-EspL2 obtiene el 28,57% y FIng-EspL2, el 42,85%.

Respecto a los dos grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB), es relevante la diferencia de los resultados entre ambos grupos. Por otro lado, se aprecia que cada uno de los tres grupos procedentes de otras carreras (Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2) muestra su carácter diferenciador: en Esp-Ing, cerca del 70% elige el artículo definido, mientras que en Mix-EspL2, aproximadamente el 70% marca el

artículo indefinido; en FIng-EspL2 aparecen estas dos opciones con casi el 40% en ambos casos.

☐ Análisis de ítems: ítem 8

Resultados del ítem 8
–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	22	23,66	1	1,08	70	75,27
Sujetos (n = 54)	13	24,07	29	53,70	12	22,22

Doraemon es (1) una serie de animación japonesa, [...]. (7) El personaje principal es Nobita, que lleva **(8) Ø** gafas, y es (9) un / Ø estudiante de...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

Desde el punto de vista sintáctico, en la oración propuesta del ítem 8 se pueden colocar dos opciones: la ausencia del artículo (*lleva gafas*) y el artículo indefinido (*lleva unas gafas*). Entre estas dos opciones, consideramos que la opción de la ausencia es más adecuada que la otra y, por lo tanto, sostenemos que es la única opción correcta.

El motivo de esta consideración es que la expresión *lleva gafas* funciona como caracterizador del sujeto (Bosque: 1996: 44): lo que hace esta descripción es establecer un estereotipo, de hecho, el texto no vuelve a mencionar posteriormente el tema de las gafas que lleva este personaje.

En los resultados del grupo de control, el 75,27% eligió la opción de la omisión del artículo, mientras que en los resultados de los sujetos japoneses fue elegida por la minoría, el 22,22%. Aproximadamente la mitad de los sujetos (53,7%) marcó la opción del artículo definido, y el 24,07% restante seleccionó el artículo indefinido.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 8 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	16,67%	38,89%	44,44%
PTInt (n = 18)	11,11%	66,66%	22,22%
PTB (n = 18)	44,44%	55,56%	0,00%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

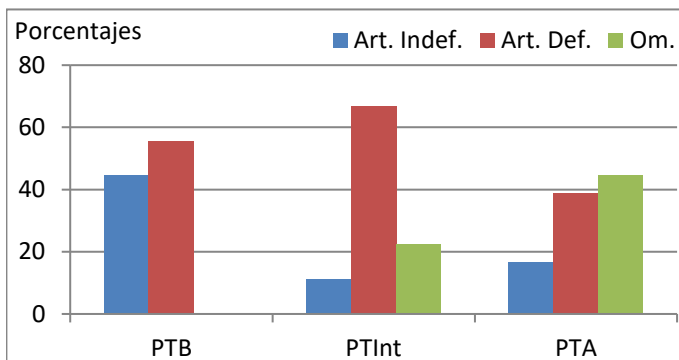


Gráfico 95. Resultados del ítem 8 (3 grupos)

En esta oración, se observa que en PTA el 44,44% de los integrantes elige la opción de la omisión, en PTInt, el 22,22% y en PTB, el 0%. En el gráfico (Gráfico 95) se refleja la tendencia descendente de las barras verdes (opción de la omisión) a medida que se reducen las puntuaciones totales.

Son llamativos los porcentajes elevados del artículo definido (respuesta no acertada, barras rojas) en PTInt y PTB, donde más del 50% de sus miembros escoge esta opción. Otro aspecto de interés es que en PTB nadie seleccionó la opción de su omisión (0%) y, asimismo, en este grupo se muestra un porcentaje elevado de selección del artículo indefinido (respuesta no acertada, barras azules).

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 8 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	18,75%	37,50%	43,75%
FH-PB (n = 17)	23,53%	64,71%	11,76%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	57,14%	28,57%
Mix-EspL2 (n = 7)	57,14%	42,85%	0,00%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	71,43%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

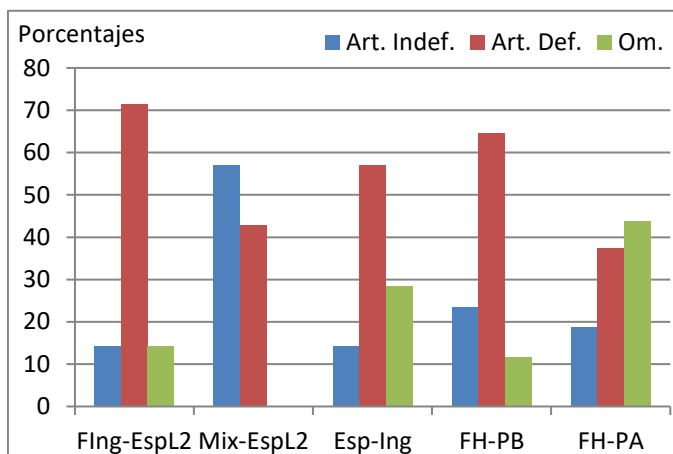


Gráfico 96. Resultados del ítem 8 (5 grupos)

En los resultados de este análisis, se observa que ningún grupo llega al 50% de aciertos. Dentro de Filología Hispánica se aprecia una clara diferencia, puesto que FH-PA presenta el 43,75% de aciertos y FH-PB, el 11,76%.

En cuanto a los resultados de los grupos procedentes de otras carreras, Esp-Ing obtiene el 28,57% de aciertos, FIng-EspL2, el 14,29% y Mix-EspL2, el 0%.

En los cinco grupos, es llamativa la presencia del artículo definido (respuesta no acertada, barras rojas), que ha sido la opción más elegida en tres grupos, FH-PB, Esp-Ing y FIng-EspL2.

□ Análisis de ítems: ítem 9

Resultados del ítem 9

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	38	40,86	1	1,08	54	58,06
Sujetos (n = 54)	15	27,78	25	46,30	14	25,93

Doraemon es (1) una serie de animación japonesa, [...]. (7) El personaje principal es Nobita, que lleva (8) Ø gafas, y es (9) un / Ø estudiante de (10) Ø cuarto curso, se le dan mal (11) los estudios...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En el ítem 9, aceptamos como respuestas acertadas las siguientes opciones: la de omisión y la del artículo indefinido.

Respecto a la de omisión, es acertada porque la oración propuesta muestra una estructura copulativa, en la que aparece un sujeto humano, y su parte predicativa aporta información sobre profesión o estatus. A su vez, la del artículo indefinido es también válida, debido a la estructura endofórica de la oración, en la que se especifica el carácter del sustantivo *estudiante* como *de cuatro curso*.

El grupo de control refleja dos tendencias: el 58,06% opta por la omisión, y el 40,86%, por el artículo indefinido. En los resultados de los sujetos japoneses, se aprecia la existencia de tres tendencias: el 25,93% opta por la omisión; el 27,78% elige el artículo indefinido; y la mayor parte, el 46,30%, selecciona el artículo definido.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 9 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	38,89%	33,33%	27,78%
PTInt (n = 18)	33,33%	22,22%	44,44%
PTB (n = 18)	11,11%	83,33%	5,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

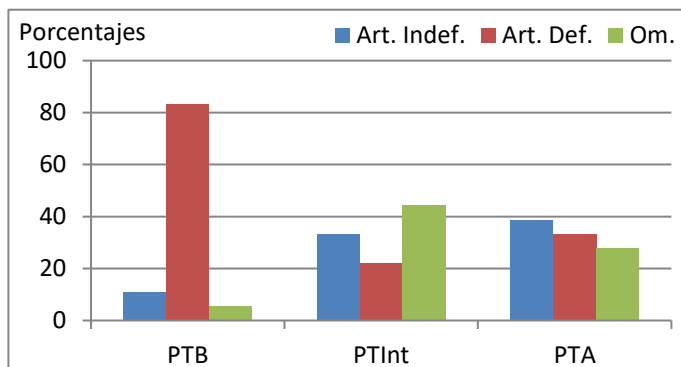


Gráfico 97. Resultados del ítem 9 (3 grupos)

En los resultados del ítem 9, las respuestas adecuadas son el artículo indefinido y la omisión del artículo. Respecto a la elección del artículo indefinido, PTA presenta el 38,89%, PTInt, el 33,33% y PTB, el 11,11%. Por otro lado, los porcentajes de la elección de la omisión son el 27,78% de PTA, el 44,44% de PTInt y el 5,56% de PTB.

En los primeros grupos (PTA y PTInt) se muestra una tendencia a distribuir los juicios entre las tres opciones propuestas, en cambio, en el último grupo (PTB) es evidente la inclinación hacia la selección del artículo definido.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 9 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	43,75%	37,50%	18,75%
FH-PB (n = 17)	5,88%	52,94%	41,18%
Esp-Ing (n = 7)	42,85%	14,29%	42,85%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	57,14%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	71,43%	0,00%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

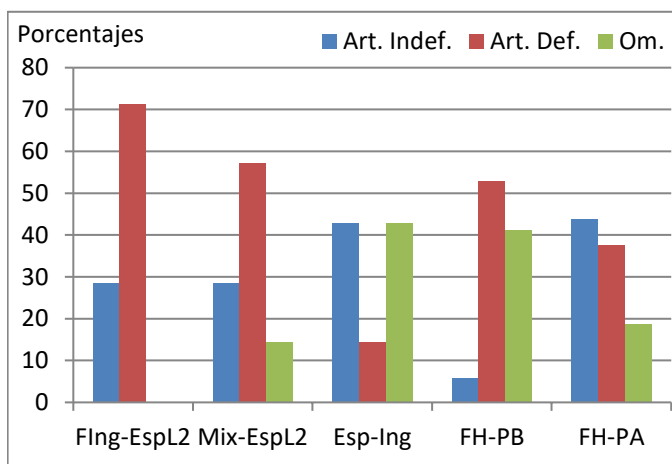


Gráfico 98. Resultados del ítem 9 (5 grupos)

En los resultados de este análisis, si prestamos atención a la elección del artículo definido (respuesta no acertada, barras rojas) entre los dos grupos de Filología Hispánica, FH-PB presenta mayor porcentaje que FH-PA, y entre los tres grupos de otras carreras, el porcentaje de elección del artículo definido aumenta cuanto menor es el número de horas lectivas (tendencia creciente hacia la izquierda del gráfico de barras).

Respecto al artículo indefinido (respuesta acertada), su elección está presente en todos los grupos, mostrando un porcentaje inferior al 50% (FH-PA: 43,75%; FH-PB: 5,88%; Esp-Ing: 42,85%, Mix-EspL2 y FIngEspL2: 28,57%).

Por último, en lo que concierne a la opción de la omisión (respuesta acertada), existen sujetos que tomaron esta consideración en cuatro de los cinco grupos, y los porcentajes de su elección también son inferiores al 50% (FH-PA: 18,75%; FH-PB: 41,18%; Esp-Ing: 42,85%, Mix-EspL2: 14,29%; FIng-EspL2: 0%).

☐ Análisis de ítems: ítem 10

Resultados del ítem 10

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	1	1,08	2	2,15	90	96,77
Sujetos (n = 54)	8	14,81	14	25,93	32	59,26

Doraemon es (1) una serie de animación japonesa, [...]. (7) El personaje principal es Nobita, que lleva (8) Ø gafas, y es (9) un / Ø estudiante de (10) Ø cuarto curso, se le dan mal (11) los estudios...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

Podemos clasificar el caso del ítem 10 como expresión lexicalizada, puesto que en el contexto escolar se emplea la forma de las expresiones numerales ordinales sin artículo para denotar el curso académico al que pertenece un individuo.

En los resultados que se recogen en la tabla, en el grupo de control coincide el 96,77% de los individuos, y en el de los sujetos japoneses también la mayoría eligió la opción de la omisión.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 10 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	0,00%	38,89%	61,11%
PTInt (n = 18)	16,67%	22,22%	61,11%
PTB (n = 18)	27,78%	16,67%	55,55%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

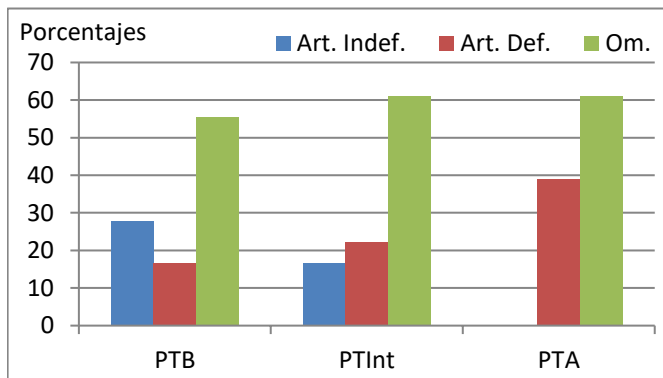


Gráfico 99. Resultados del ítem 10 (3 grupos)

En estos resultados, la mayoría de los integrantes de cada uno de los tres grupos marca la casilla de omisión (respuesta acertada): el 61,11% de PTA y de PTInt y el 55,55% de PTB.

En cuanto a las otras dos opciones incorrectas, a medida que se obtienen menores puntuaciones totales (hacia la izquierda del gráfico de barras), el porcentaje del artículo definido se reduce, mientras que el porcentaje del artículo indefinido aumenta.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 10 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	0,00%	31,25%	68,75%
FH-PB (n = 17)	17,65%	29,41%	52,94%
Esp-Ing (n = 7)	28,57%	28,57%	42,85%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	28,57%	28,57%
FIng-EspL2 (n = 7)	0,00%	0,00%	100,00%

(FH-PA: Filología Hispánica con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

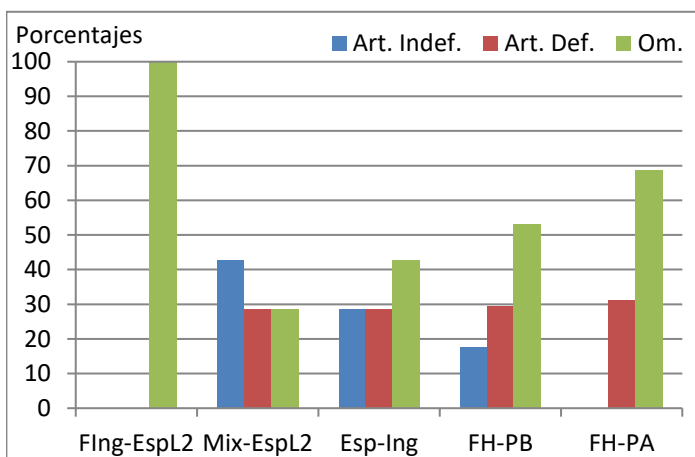


Gráfico 100. Resultados del ítem 10 (5 grupos)

Es destacable que en cuatro de los cinco grupos la opción más elegida es la de la omisión del artículo (respuesta acertada). En detalle, los porcentajes de aciertos son los siguientes: FIng-EspL2 alcanza el 100%; FH-PA consigue el 68,75%; FH-PB, el 52,94%; Esp-Ing el 42,85% y Mix-EspL2, el 28,57%.

Entre los cinco grupos, FIng-EspL2 presenta un carácter diferenciador, puesto que alcanza el porcentaje máximo posible (100%). Si mantenemos a este grupo (FIng-EspL2) al margen, entre los cuatro grupos restantes, a medida que se obtienen menores puntuaciones totales hacia la izquierda del gráfico de barras (Gráfico 100), el porcentaje de la omisión (respuesta acertada, barras verdes) muestra una tendencia descendente, mientras que el porcentaje del artículo indefinido (respuesta no acertada, barras azules) aumenta. El porcentaje del artículo definido no muestra una diferencia relevante entre los grupos, y se mantiene alrededor de un 30%.

□ Análisis de ítems: ítem 11

Resultados del ítem 11

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	1	1,08	92	98,92	0	0,00
Sujetos (n = 54)	5	9,26	17	31,48	32	59,26

[...] (7) El personaje principal es Nobita, que lleva (8) Ø gafas, y es (9) un / Ø estudiante de (10) Ø cuarto curso, se le dan mal **(11) los** estudios. Es (12) un vago que no hace (13) los deberes...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La respuesta acertada del ítem 11 es el artículo definido, puesto que el contexto sintáctico de la expresión *se le da mal* requiere un SN referencial y, a su vez, no se permite una alternancia con la ausencia del artículo ni con el artículo indefinido.

Los resultados del grupo de control muestran una gran coincidencia en los juicios de sus sujetos, el 98,92% elige la opción del artículo definido, mientras que en los resultados de los sujetos japoneses se supone que la mayoría desconoce esta expresión y solo el 31,48% de ellos marca la casilla acertada del artículo definido.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 11 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	5,56%	50,00%	44,44%
PTInt (n = 18)	0,00%	22,22%	77,78%
PTB (n = 18)	22,22%	22,22%	55,55%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

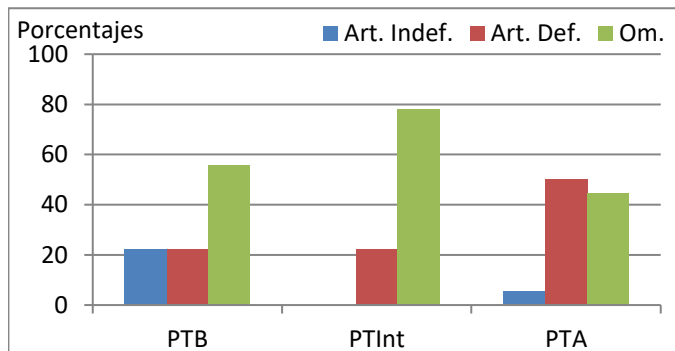


Gráfico 101. Resultados del ítem 11 (3 grupos)

En los resultados de este análisis, PTA llega al 50% de aciertos, PTInt y PTB consiguen ambos el 22,22%.

En los mejores grupos (PTA y PTInt), los sujetos muestran principalmente dos tendencias: el artículo definido o la omisión. Por otro lado, en PTB se dividen los juicios entre las tres opciones, y la mayoría elige la omisión del artículo (55,55%).

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 11 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	6,25%	50,00%	43,75%
FH-PB (n = 17)	0,00%	35,29%	64,71%
Esp-Ing (n = 7)	0,00%	14,29%	85,71%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	28,57%	42,85%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	0,00%	71,43%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

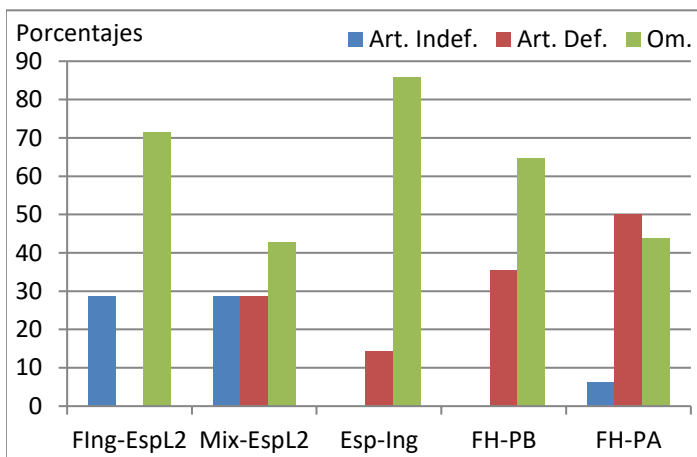


Gráfico 102. Resultados del ítem 11 (5 grupos)

En los tres grupos que se especializan en la lengua española (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing) se muestra una tendencia hacia el artículo definido o la omisión del artículo, al igual que hemos observado en los dos mejores grupos del análisis A. FH-PA llega al 50% de aciertos, mientras que en FH-PB y Esp-Ing la mayoría de los miembros elige la opción de la omisión y los porcentajes de aciertos disminuyen: FH-PB obtiene el 35,29% y Esp-Ing, el 14,29%.

Por otro lado, los dos grupos que aprenden español como segunda lengua extranjera tienden a escoger la opción de la omisión (respuesta no acertada) y consiguen porcentajes de aciertos reducidos: Mix-EspL2 presenta el 28,57% y FIng-EspL2, el 0%.

□ Análisis de ítems: ítem 12

Resultados del ítem 12

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	91	97,85	2	2,15	0	0,00
Sujetos (n = 54)	20	37,04	13	24,07	21	38,89

[...] (7) El personaje principal es Nobita, que lleva (8) Ø gafas, y es (9) un / Ø estudiante de (10) Ø cuarto curso, se le dan mal (11) los estudios. Es **(12) un** vago que no hace (13) los deberes...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La oración del ítem 12 se clasifica como estructura copulativa. En este caso, la parte predicativa de la oración ofrece un contenido evaluativo, de este modo, la única respuesta correcta es el artículo indefinido.

En los resultados del ítem 12, los integrantes del grupo de control coinciden en el 97,85%, mientras que los juicios de los sujetos japoneses se dividen entre las tres opciones, y el 37,04% de ellos marca la casilla del artículo indefinido (respuesta acertada).

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 12 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	55,56%	0,00%	44,44%
PTInt (n = 18)	27,78%	27,78%	44,44%
PTB (n = 18)	27,78%	44,44%	27,78%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

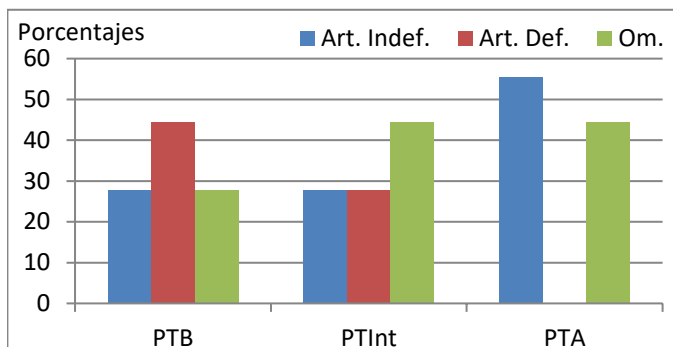


Gráfico 103. Resultados del ítem 12 (3 grupos)

En esta ocasión, PTA alcanza el 55,56% de aciertos, PTInt y PTB obtienen ambos el 27,78%. En los resultados de este análisis, la opción más elegida es distinta según cada grupo. En PTA, es la del artículo indefinido (respuesta acertada), como acabamos de observar. En PTInt, la opción más elegida es la de la omisión (respuesta no acertada, 44,44%), y en PTB, es la del artículo definido (44,44%).

Otro punto de interés es que en PTA las opiniones de los integrantes se distribuyen entre dos opciones, mientras que en PTInt y PTB lo hacen entre las tres posibles.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 12 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	50,00%	0,00%	50,00%
FH-PB (n = 17)	17,65%	29,41%	52,94%
Esp-Ing (n = 7)	71,43%	14,29%	14,29%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	42,85%	28,57%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	57,14%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

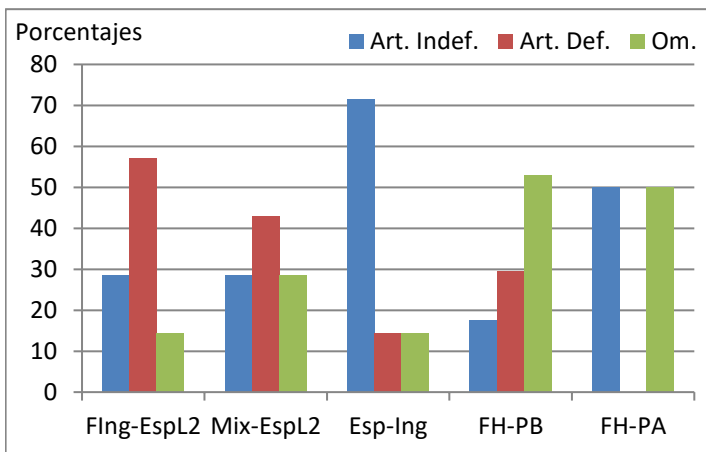


Gráfico 104. Resultados del ítem 12 (5 grupos)

En los resultados del ítem 12, Esp-Ing presenta el mayor porcentaje de aciertos, el 71,43%, mientras que los otros cuatro grupos marcan un porcentaje igual o inferior al 50%. FH-PA consigue el 50%, FH-PB, el 17,65%. Mix-EspL2 y FIng-EspL2 obtienen ambos el 28,57%.

En esta ocasión, no podemos encontrar una tendencia común a los cinco grupos. En los tres grupos que aprenden español como especialidad, una mitad de FH-PA elige el artículo indefinido (respuesta acertada), y otra mitad la opción de la omisión (respuesta no acertada). En FH-PB la mayoría selecciona la opción de la omisión (respuesta no acertada), y la mayor parte de Esp-Ing opta por el artículo indefinido (respuesta acertada). Por otro lado, los dos grupos que aprenden español como segunda lengua (FIng-EspL2 y Mix-EspL2) muestran la tendencia a escoger la opción del artículo definido (respuesta no acertada).

□ Análisis de ítems: ítem 13

Resultados del ítem 13
–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	0	0,00	91	97,85	2	2,15
Sujetos (n = 54)	11	20,37	36	66,67	7	12,96

[...] Es (12) un vago que no hace **(13) los** deberes. También es malo en (14) los / Ø deportes, pero sus amigos le obligan a jugar (15) al béisbol...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La respuesta acertada del ítem 13 es el artículo definido. En este caso, puede aparecer un artículo definido sin mencionar previamente el referente del SN, debido al significado propio de *deberes*. Moliner (2007: 904) define *deber* como “trabajo que los alumnos tienen que realizar en su casa”. A través de la utilización de la palabra *deber*, conocemos que los niños hacen los deberes que han mandado sus profesores. En este sentido, la utilización del artículo definido en la oración propuesta se basa en el conocimiento común o general del mundo, específicamente en lo relativo al contexto escolar.

Los juicios del grupo de control coinciden en el 97,85% de las respuestas, y la mayor parte de los sujetos japoneses también elige la opción del artículo definido (66,67%)

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 13 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	0,00%	88,89%	11,11%
PTInt (n = 18)	22,22%	61,11%	16,67%
PTB (n = 18)	38,89%	50,00%	11,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

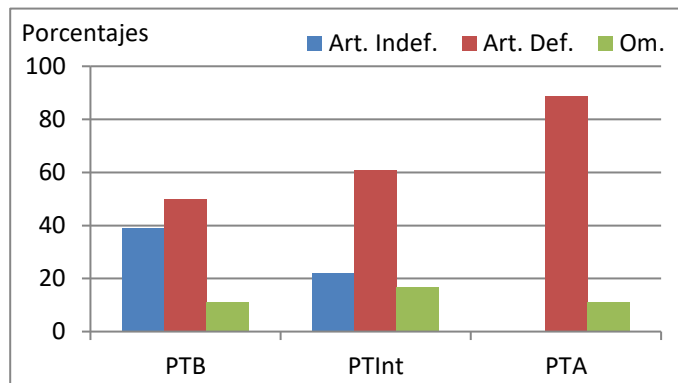


Gráfico 105. Resultados del ítem 13 (3 grupos)

Es llamativo que los tres grupos presentan porcentajes de aciertos iguales o superiores al 50%. Además, estos porcentajes muestran una tendencia descendente a medida que se reducen las puntuaciones totales. PTA alcanza el 88,89%, PTInt llega al 61,11% y PTB, el 50%.

En cuanto a las otras opciones, el porcentaje de la omisión no presenta variaciones destacables entre los tres grupos, y se sitúa en la franja entre el 10% y el 20%, en cambio, el porcentaje del artículo indefinido aumenta a medida que disminuyen las puntuaciones totales.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 13 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	0,00%	87,50%	12,50%
FH-PB (n = 17)	23,53%	70,59%	5,88%
Esp-Ing (n = 7)	0,00%	71,43%	28,57%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	42,85%	28,57%
FIng-EspL2 (n = 7)	71,43%	28,57%	0,00%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

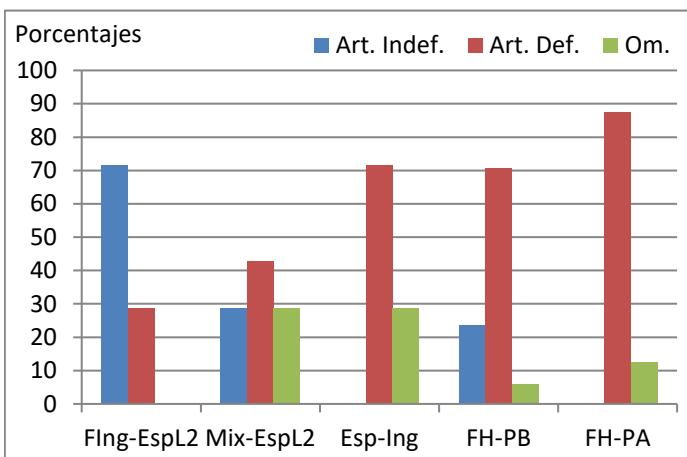


Gráfico 106. Resultados del ítem 13 (5 grupos)

En los tres grupos de especialidad en la lengua española (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing), el porcentaje de aciertos es superior al 50%: FH-PA llega al 87, 5%; FH-PB, al 70,59%; y Esp-Ing, al 71,43%. Por otro lado, los dos grupos que estudian español como segunda lengua extranjera marcan un porcentaje inferior al 50%: Mix-EspL2 obtiene el 42,85% y FIng-EspL2, el 28,57%.

En estos resultados, el porcentaje de aciertos (artículo definido, barras rojas) muestra una tendencia descendente hacia la izquierda a medida que se reducen las horas lectivas, mientras que el porcentaje del artículo indefinido presenta una tendencia ascendente hacia ese mismo lado de la gráfica (Gráfico 106). El porcentaje de la omisión es inferior al 30% en todos los grupos.

□ Análisis de ítems: ítem 14

Resultados del ítem 14

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	2	2,15	68	73,12	23	24,73
Sujetos (n = 54)	7	12,96	24	44,44	23	42,59

[...] (7) El personaje principal es Nobita, [...], se le dan mal (11) los estudios. Es (12) un vago que no hace (13) los deberes. También es malo en (14) los / Ø deportes, pero sus amigos le obligan a jugar (15) al béisbol...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En el ítem 14 se aceptan dos opciones como respuestas adecuadas: el artículo definido y la ausencia del artículo. En este caso, por el contexto podemos suponer que el sustantivo *deportes*, que forma el SN con la opción elegida del ítem 14, se refiere a todos los tipos de juegos deportivos. Entre las tres opciones, todas sintácticamente permitidas, el artículo definido y la ausencia del mismo satisfacen la necesidad de crear una interpretación genérica.

En los resultados del grupo de control, la mayoría eligió el artículo definido (73,12%) y una parte escogió la opción de la omisión del artículo (24,73%), mientras que, en los resultados de los sujetos japoneses, las dos respuestas muestran porcentajes muy parecidos, el 44,44% marcó la casilla del artículo definido y el 42,59%, la de la omisión.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 14 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	5,56%	38,89%	55,55%
PTInt (n = 18)	5,56%	27,78%	66,66%
PTB (n = 18)	27,77%	66,67%	5,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

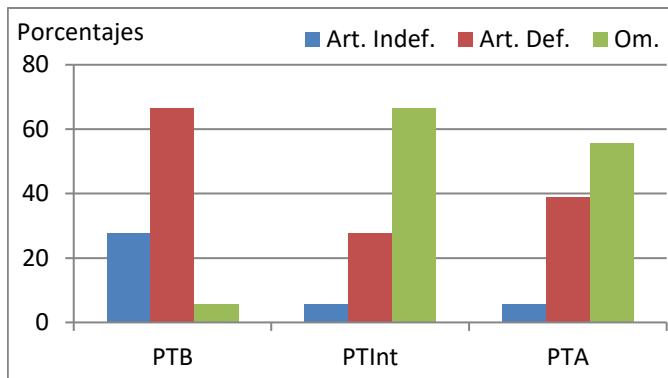


Gráfico 107. Resultados del ítem 14 (3 grupos)

En los resultados de este análisis, en PTA y PTInte la mayoría de sus integrantes marcó la casilla de la omisión (PTA: 55,55%; PTInt: 66,66%), al mismo tiempo, una parte de cada grupo eligió el artículo definido (PTA: 38,89%; PTInt: 27,78%), mientras que PTB presenta un carácter diferenciador respecto a los demás: la mayor parte de sus miembros escogió el artículo definido (27,77%).

Es relevante que las opiniones de los dos mejores grupos (PTA y PTInt) se centran en las dos opciones acertadas (artículo definido y omisión). En cambio, en PTB se dividen las consideraciones entre las opciones del artículo indefinido o de la omisión (respuesta no acertada).

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 14 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	6,25%	43,75%	50,00%
FH-PB (n = 17)	5,88%	52,94%	41,18%
Esp-Ing (n = 7)	0,00%	0,00%	100,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	42,85%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	57,14%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

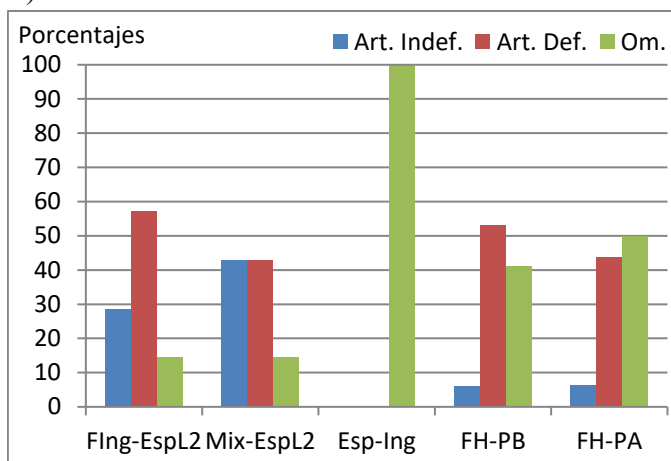


Gráfico 108. Resultados del ítem 14 (5 grupos)

En estos resultados, es llamativo que, mientras que en los dos grupos de Filología Hispánica se produce una división entre el artículo definido y la omisión del artículo, el otro grupo de especialidad, Esp-Ing, se centra en la opción de la omisión. En FH-PA, el 43,75% de sus integrantes marca la opción del artículo definido, y el 50%, la de la omisión. En FH-PB, el 52,94% de sus miembros elige la opción del artículo definido, y el 41,18%, la de la omisión. En cambio, todos los integrantes de Esp-Ing seleccionaron la opción de la omisión.

Por otro lado, los juicios de los dos grupos restantes (Mix-EspL2 y FIng-EsoL2) se dividen en tres partes: el 42,85% de Mix-EspL2 y el 57,14% de FIng-EsoL2 eligen la opción del artículo definido, y el 14,29% de cada grupo escoge la opción de la omisión.

□ Análisis de ítems: ítem 15

Resultados del ítem 15						
–Grupo de control y sujetos japoneses–						
	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	0	0,00	82	88,17	11	11,83
Sujetos (n = 54)	3	5,56	45	83,33	6	11,11

[...] (7) El personaje principal es Nobita, [...], sus amigos le obligan a jugar **(15) al** béisbol...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En el ítem 15, los informantes eligen entre las opciones: *jugar a un béisbol* (con artículo indefinido), *jugar al béisbol* (con artículo definido) o *jugar a béisbol* (sin artículo).

La expresión propuesta que incluye el ítem 15 trata de actividades de ocio, de este modo, la presencia del artículo definido en el SN es obligatoria, como documenta el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Por este motivo, la respuesta adecuada es el artículo definido.

En los resultados recogidos, tanto en el grupo de control como en el de los sujetos japoneses, más del 80% coincide en sus juicios. Concretamente, el 88,17% del grupo de control y el 83,33% de los sujetos consideran que la respuesta adecuada es el artículo definido.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 15 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	5,56%	94,44%	0,00%
PTInt (n = 18)	0,00%	88,89%	11,11%
PTB (n = 18)	11,11%	66,67%	22,22%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

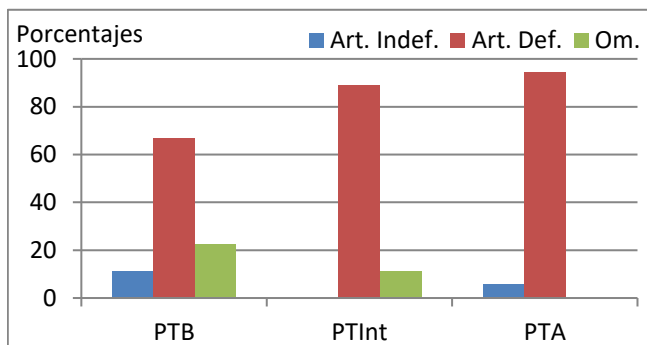


Gráfico 109. Resultados del ítem 15 (3 grupos)

En la tabla que recoge los resultados de esta pregunta, PTA alcanza el 94,44% de aciertos y PTInt llega al 88,89%, mientras que PTB obtiene el 66,67%.

Es llamativo que los tres grupos presentan un porcentaje superior al 60%, especialmente en los casos de PTA y PTInt, con alrededor del 90% de aciertos.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 15 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	6,25%	93,75%	0,00%
FH-PB (n = 17)	5,88%	94,12%	0,00%
Esp-Ing (n = 7)	0,00%	85,71%	14,29%
Mix-EspL2 (n = 7)	14,29%	71,43%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	0,00%	42,85%	57,14%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

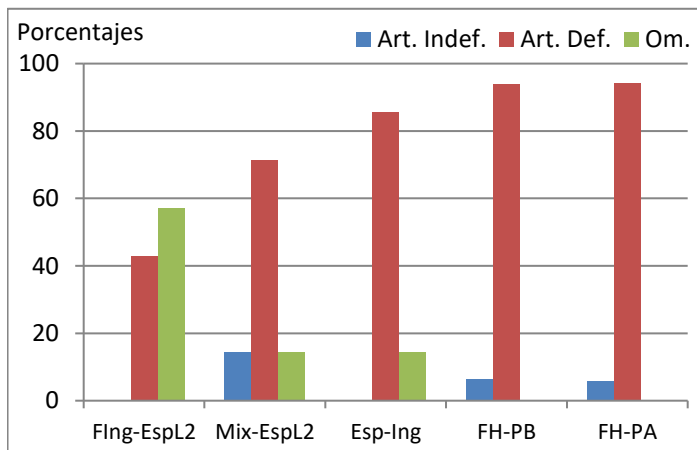


Gráfico 110. Resultados del ítem 15 (5 grupos)

Es destacable que cuatro de los cinco grupos (FH-PA, FH-PB, Esp-Ing y Mix-EspL2) presentan un porcentaje de aciertos superior al 70%.

Los dos grupos de Filología Hispánica muestran porcentajes sumamente elevados, FH-PA alcanza el 93,75%, y FH-PB, el 94,12%. Esp-Ing, el otro grupo que se especializa en español, también consigue un resultado notable, llegando al 85,71%. La mayoría de Mix-EspL2 acierta con un 71,43%, y en FIng-EspL2 lo hace el 42,85% de sus integrantes. En el último grupo (FIng-EspL2), la mayoría de sus miembros elige la opción de la omisión (57,14%).

3) Ítems 16-26

■ Descripción de la prueba

El texto que se expone a continuación es la tercera parte de la prueba del bloque 4, donde se presentan diez ítems numerados del 16 al 26. Presentamos el texto completado con las respuestas adecuadas, ya que ofrecimos a los encuestados las tres opciones para elegir: artículo definido, indefinido o sin artículo.

Doraemon es (16) un robot con (17) Ø forma de (18) Ø gato que ha venido desde (19) el futuro. Tiene (20) un bolsillo mágico en (21) la tripa, de donde saca (22) unos / los / Ø instrumentos útiles para ayudar a Nobita. Su comida favorita es (23) el *dorayaki*, que es (24) un pastel japonés relleno de (25) Ø judías dulces. No le gustan (26) los ratones.

En cuanto a los ítems 17 y 18, según el contexto sintáctico, es posible seleccionar otras opciones distintas a las soluciones expuestas, como *la forma de un gato*. Sin embargo, en nuestro caso concreto hemos proporcionado la traducción del texto a los sujetos japoneses. Debido a la forma de traducir esta expresión al japonés, limitamos nuestra solución a la opción de la omisión para los dos ítems (*Ø forma de Ø gato*) como las únicas respuestas correctas.

El grupo de control realiza la tarea sin apoyo interpretativo. De este modo, las respuestas de este grupo sirven como referencia para algunos casos concretos. Respecto a la evaluación de estos ítems, hemos calificado 2 puntos para las respuestas en las que los informantes eligieron las dos opciones adecuadas, y no otorgamos puntos cuando se acierta uno de los dos ítems.

Por otra parte, respecto al ítem 22, no le concedemos validez como indicador de la competencia lingüística. Tras una reconsideración de los resultados obtenidos, admitimos las tres opciones como respuestas correctas y, a su vez, hemos tomado una medida especial: descontar el punto de la puntuación total. Ofrecemos las consideraciones en el apartado correspondiente al número del ítem.

Las explicaciones de cada ítem, así como el criterio de evaluación de la respuesta o su justificación, se incluyen en los apartados de los análisis de cada ítem (excepto los ítems 17 y 18).

☐ Análisis de ítems: ítem 16

Resultados del ítem 16
–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	93	100,00	0	0,00	0	0,00
Sujetos (n = 54)	40	74,07	12	22,22	2	3,70

Doraemon es **(16) un** robot con (17) Ø forma de (18) Ø gato...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La respuesta adecuada del ítem 16 es el artículo indefinido, puesto que con esta opción se introduce una entidad nueva en el discurso. Además de ser primera mención, se habla de un aspecto físico (*forma de gato*). Para designar un tipo concreto de robot, se necesita un artículo indefinido.

Los resultados del grupo de control coinciden unánimemente en la elección del artículo indefinido (100% de coincidencia), mientras que el 74,07 % de los sujetos japoneses selecciona esta opción.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 16 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	94,44%	5,56%	0,00%
PTInt (n = 18)	66,67%	27,78%	5,56%
PTB (n = 18)	61,11%	33,33%	5,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

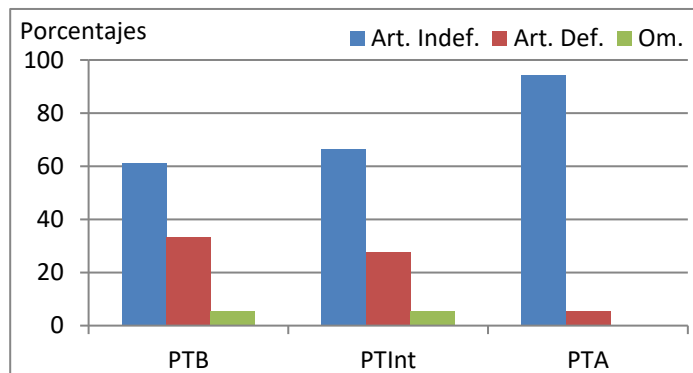


Gráfico 111. Resultados del ítem 16 (3 grupos)

Tanto en la tabla como en el gráfico, es destacable que el porcentaje de aciertos de los tres grupos es superior al 60%: PTA alcanza el 94,44%, PTInt, el 66,67% y PTB, el 61,11%.

Como se observa en el gráfico (Gráfico 111), a medida que se reduce el porcentaje del artículo indefinido (respuesta acertada, barras azules) hacia la izquierda, se incrementa el porcentaje de elección del artículo definido (respuesta no acertada, barras rojas), mientras que la elección de la omisión del artículo no muestra diferencia, indicando un porcentaje inferior al 6% en los tres grupos.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 16 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	93,75%	6,25%	0,00%
FH-PB (n = 17)	52,94%	35,29%	11,76%
Esp-Ing (n = 7)	100,00%	0,00%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	85,71%	14,29%	0,00%
FIng-EspL2 (n = 7)	42,85%	57,14%	0,00%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

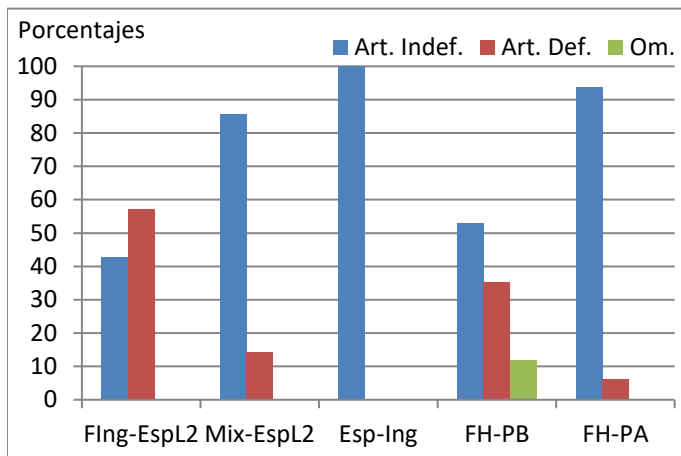


Gráfico 112. Resultados del ítem 16 (5 grupos)

En los resultados, se observa que en cuatro de los cinco grupos la mayoría de sus miembros marcó la casilla del artículo indefinido, además, uno de ellos alcanza el porcentaje máximo de aciertos (Esp-Ing: 100%). Respecto a los otros grupos, en detalle, FH-PA consigue el 93,75% de aciertos, FH-PB, el 52,94%, Mix-EspL2, el 85,71%, y FIng-EspL2, el 42,85%.

Es llamativo que en todos los grupos el porcentaje de elección de la omisión es sumamente reducido. Otro aspecto de interés es la diferencia tanto entre los grupos de Filología Hispánica como entre los grupos de otras carreras. Especialmente, en el caso de los dos grupos de Filología Hispánica, la diferencia presentada es sumamente notable, contando con un 40%.

□ Análisis de ítems: ítems 17 y 18

Evaluamos los ítems 17 y 18 de manera conjunta, como hemos mencionado en la parte inicial de este apartado. Quisiéramos observar de nuevo la oración propuesta, en la que aparecen estos ítems, mostrando las tres opciones para elegir (el artículo indefinido, definido y sin artículo).

Doraemon es (16) un robot con (17) una / la / Ø forma de (18) un / el / Ø gato que ha venido desde (19) el futuro.

En la encuesta destinada a los informantes japoneses, habíamos ofrecido la traducción a su idioma que se corresponde a la expresión *con Ø forma de Ø gato*, de este modo, en nuestro caso concreto, contamos con esta combinación de respuestas como la única acertada, aunque en el contexto sintáctico también se permite seleccionar otras opciones.

Respecto a la puntuación, se otorgan 2 puntos cuando un informante elige la opción de omisión en ambos ítems. De este modo, no se reciben puntos si se acierta solo uno de los dos ítems.

En la tabla siguiente, presentamos los resultados de estos ítems clasificándolos en los nueve tipos de combinaciones posibles (son dos ítems, y cada ítem puede elegirse entre tres opciones, por lo tanto, existen nueve posibles tipos de combinaciones).

En la parte superior de la tabla (en los encabezados de las columnas), se indican los tipos de combinaciones en dos líneas. Las abreviaturas *A. Indef.*, *A. Def.* y *Om.* significan las elecciones del artículo indefinido, artículo definido y la omisión del artículo, respectivamente. La que está en la primera línea se refiere a la respuesta del

ítem 17, y la que está en la segunda, la del 18. Por ejemplo, si aparece en la primera línea *A. Def.*, y en la segunda línea *A. Indef.*, se refiere a la elección del artículo definido para el ítem 17 y la del artículo indefinido para el ítem 18.

Resultados de los ítems 17 y 18
–Grupo de control y 54 sujetos japoneses–

	A.Indef.		A.Indef.		A.Indef.		A.Def.		A.Def.		A.Def.		Om.		Om.		Om.	
	A.Indef.		A.Def.		Om.		A.Indef.		A.Def.		Om.		A.Indef.		A.Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
G.C. (n = 93)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	9	9,68	0	0,00	1	1,08	1	1,08	3	3,23	79	84,95
Sujetos (n = 54)	5	9,26	8	14,81	5	9,30	7	12,96	6	11,10	17	31,48	2	3,70	1	1,85	3	5,56

(G.C.: Grupo de control; n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En estos resultados, se observa que el 84,95% del grupo de control coincide en la elección de la omisión en ambos ítems (*con Ø forma de Ø gato*).

Por otro lado, en los resultados de los sujetos japoneses se reparten las opiniones entre los nueve casos y, de este modo, se reduce cada uno de los porcentajes de elección. Se aprecia una menor parte, el 5,56%, que escogió las respuestas correctas (la opción de la omisión para los dos ítems). Entre todas las combinaciones, la más frecuente en los sujetos japoneses es la del artículo definido (ítem 17) y la omisión del artículo (ítem 18) (*con la forma de Ø gato*), y su porcentaje de elección es el 31,48%.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Tras la presentación de los datos en la tabla, se representan estos datos con un gráfico de barras. Comentaremos a continuación de cada una de estas representaciones los datos por separado.

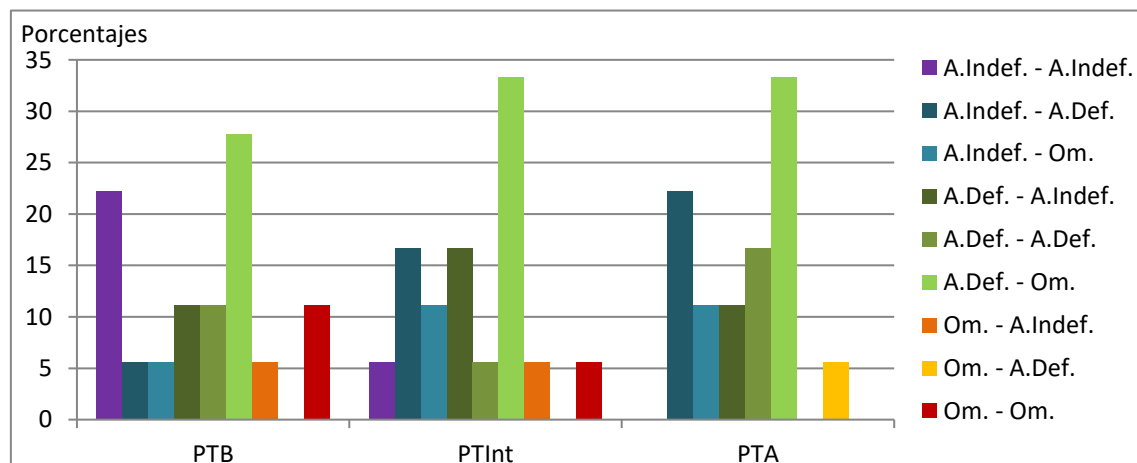
Resultados de los ítems 17 y 18 (3 grupos)

	A.Indef. A.Indef.	A.Indef. A.Def.	A.Indef. Om.	A.Def. A.Indef.	A.Def. A.Def.	A.Def. Om.	Om. A.Indef.	Om. A.Def.	Om. Om.
PTA (n = 18)	0,00%	22,22%	11,11%	11,11%	16,67%	33,33%	0,00%	5,56%	0,00%
PTInt (n = 18)	5,56%	16,67%	11,11%	16,67%	5,56%	33,33%	5,56%	0,00%	5,56%
PTB (n = 18)	22,22%	5,56%	5,56%	11,11%	11,11%	27,78%	5,56%	0,00%	11,11%

(PTA: Puntuación total alta; PTInt: Puntuación total intermedia; PTB: Puntuación total baja)

Se observa que los sujetos muestran variedad en sus respuestas, y los datos están distribuidos de manera dispersa ofreciendo cifras porcentuales reducidas.

Respecto a los porcentajes de aciertos (la elección de omisión en ambos ítems: *con Ø forma de Ø gato*), se aprecia que en PTA no acertó nadie (0%), PTInt obtiene el 5,56% de aciertos y PTB, el 11,11%. Por otro lado, existe una combinación que muestra una frecuencia relativamente mayor. En los tres grupos, más del 25% elige la combinación del artículo definido y la omisión (*con la forma de Ø gato*).



(PTA: Puntuación total alta; PTInt: Puntuación total intermedia; PTB: Puntuación total baja)

Gráfico 113. Resultados de los ítems 17 y 18 (3 grupos)

En el gráfico (Gráfico 113), los nueve tipos de combinaciones están identificados con nueve colores distintos. Con apoyo gráfico podemos observar con

facilidad que los sujetos se dividen entre las nueve combinaciones con porcentajes muy reducidos.

Las combinaciones acertadas son presentadas mediante las barras de color rojo (Omisión-omisión: *con Ø forma de Ø gato*) y las apreciamos en PTInt y PTB con un porcentaje reducido.

Es llamativa la presencia de las barras de color verde claro, que representan la elección de la combinación del artículo definido y la omisión (*con la forma de Ø gato*).

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados de los ítems 17 y 18 (5 grupos)

	A.Indef. A.Indef.	A.Indef. A.Def.	A.Indef. Om.	A.Def. A.Indef.	A.Def. A.Def.	A.Def. Om.	Om. A.Indef.	Om. A.Def.	Om. Om.
FH-PA (n = 16)	0,00%	25,00%	18,75%	12,50%	12,50%	25,00%	0,00%	6,25%	0,00%
FH-PB (n = 17)	11,76%	17,65%	11,76%	23,53%	5,88%	29,41%	0,00%	0,00%	0,00%
Esp-Ing (n = 7)	28,58%	14,29%	0,00%	0,00%	14,29%	28,57%	14,29%	0,00%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	14,29%	0,00%	0,00%	14,29%	28,57%	14,29%	14,29%	0,00%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	71,43%	0,00%	0,00%	28,57%

(FH-PA: Filología Hispánica con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica con puntuaciones bajas;

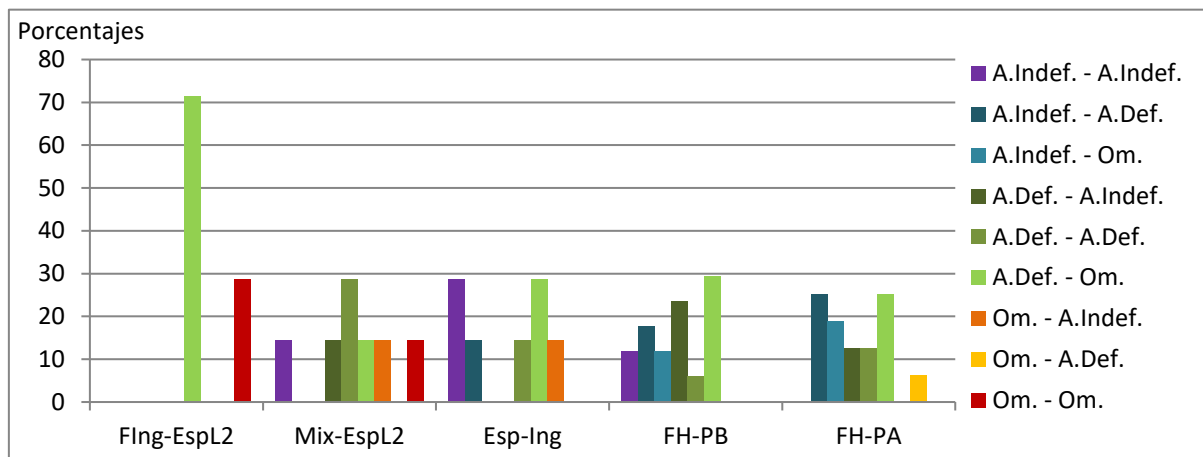
Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

En la tabla, se observa que los sujetos que seleccionaron la combinación acertada (la elección de omisión en ambos ítems (*con Ø forma de Ø gato*) pertenecen a Mix-EspL2 y FIng-EspL2, contando el 14,29% de este primero y el 28,57 % del segundo.

Por otro lado, en los tres grupos que se especializan en español (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing) ninguno de sus integrantes marcó esta combinación.



(FH-PA: Filología Hispánica con puntuaciones altas;
 FH-PB: Filología Hispánica con puntuaciones bajas;
 Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;
 Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;
 FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

Gráfico 114. Resultados de los ítems 17 y 18 (5 grupos)

Como hemos observado en la tabla, en el gráfico (Gráfico 114) apreciamos la presencia de la barra roja (combinación acertada, la omisión en ambos casos: *con Ø forma de Ø gato*) en FIng-EspL2 y Mix-EspL2.

Por otro lado, es llamativa la presencia de la barra de verde claro (combinación del artículo definido y la omisión: *con la forma de Ø gato*) en los cinco grupos. En el caso de FIng-Esp2 se aprecia una inclinación evidente hacia esta combinación (71,43%), lo que se convierte en una característica peculiar de este grupo, mientras que en los otros cuatro grupos la tendencia es repartir las consideraciones entre varias combinaciones.

□ Análisis de ítems: ítem 19

Resultados del ítem 19

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	4	4,30	89	95,70	0	0,00
Sujetos (n = 54)	8	14,81	26	48,15	20	37,04

Doraemon es (16) un robot con (17) Ø forma de (18) Ø gato que ha venido desde **(19) el** futuro...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La respuesta adecuada del ítem 19 es el artículo definido. Podemos justificarlo mediante el concepto de la noción de la unicidad, que hemos observado anteriormente (§2.1.2). *El futuro* es identificable para todos los humanos porque tenemos un único referente común, como *el sol*, *el cielo* o *el paraíso*.

En el grupo de control coincide el 95,92% de sus integrantes en la elección del artículo definido, y en el de los sujetos japoneses el 48,15% escogió esta opción.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 19 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	11,11%	72,22%	16,67%
PTInt (n = 18)	11,11%	50,00%	38,89%
PTB (n = 18)	22,22%	22,22%	55,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

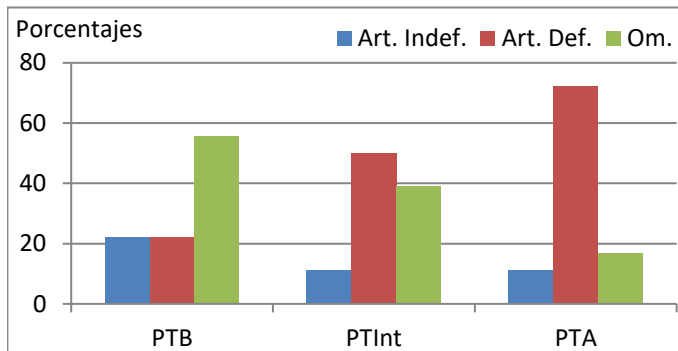


Gráfico 115. Resultados del ítem 19 (3 grupos)

En detalle, los porcentajes de la elección del artículo definido (respuesta acertada) son los siguientes: PTA alcanza el 72,22% de aciertos, PTInt obtiene el 50% y el PTB, el 22,22%.

En estos resultados, se aprecia una tendencia en la que, a medida que se reduce el porcentaje del artículo definido (respuesta acertada, barras rojas) hacia la izquierda, donde los integrantes de los grupos obtienen las menores puntuaciones totales, aumenta el porcentaje de elección de la omisión del artículo (respuesta no acertada, barras verdes). Por otro lado, el porcentaje de elección del artículo indefinido (respuesta no acertada, barras azules) se sitúa en la franja entre el 10 % y el 25% en los tres grupos.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 19 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	6,25%	75,00%	18,75%
FH-PB (n = 17)	0,00%	58,82%	41,18%
Esp-Ing (n = 7)	42,85%	28,57%	28,57%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	28,57%	42,85%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	0,00%	71,43%

(FH-PA: Filología Hispánica con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

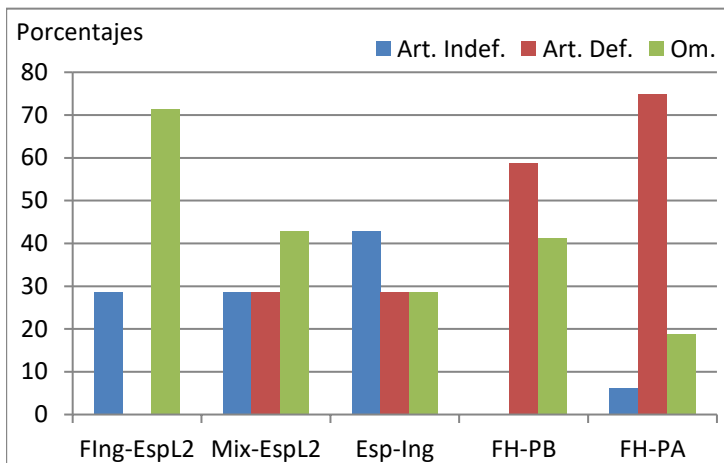


Gráfico 116. Resultados del ítem 19 (5 grupos)

En el gráfico (Gráfico 116) podemos encontrar una tendencia parecida a la que hemos apreciado en el análisis A del mismo ítem: cuanto más se aproximan los datos a la izquierda, hacia FIng-EspL2, disminuye la elección del artículo definido (respuesta acertada, barras rojas), mientras que aumenta el porcentaje de la opción de la omisión (respuesta no acertada, barras verdes).

En la tabla, se observa que FH-PA alcanza el 75% de aciertos, FH-PB, el 58,82%. Esp-Ing y Mix-EspL2 consiguen ambos el 28,57%, y FIng-EspL2 marca el 0%.

En este análisis, es relevante que los dos grupos de Filología Hispánica superan el 50% de aciertos, mientras que los grupos procedentes de otras carreras obtienen porcentajes inferiores al 30%.

□ Análisis de ítems: ítem 20

Resultados del ítem 20

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	90	96,77	3	3,23	0	0,00
Sujetos (n = 54)	40	74,07	11	20,37	3	5,56

Doraemon es (16) un robot con (17) Ø forma de (18) Ø gato que ha venido desde (19) el futuro. Tiene (20) **un** bolsillo mágico en (21) la tripa, de donde saca (22) unos / los / Ø instrumentos útiles para ayudar a Nobita...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En el ítem 20 la respuesta adecuada es el artículo indefinido. El uso de este elemento gramatical posibilita establecer que es la primera mención, además, se trata de un tipo concreto de bolsillo, que es *bolsillo mágico* y no es el habitual.

Los resultados del grupo de control coinciden en la opción acertada en el 96,77%. En los resultados de los sujetos japoneses, se presenta el 74,07% de aciertos.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 20 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	83,33%	16,67%	0,00%
PTInt (n = 18)	88,89%	5,56%	5,56%
PTB (n = 18)	50,00%	38,89%	11,11%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

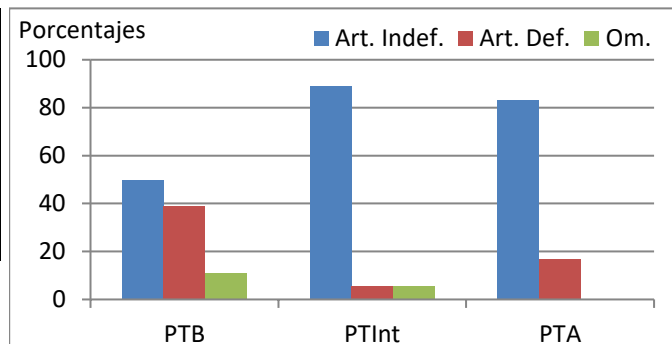


Gráfico 117. Resultados del ítem 20 (3 grupos)

En los resultados de este análisis, se observa que los tres grupos presentan un porcentaje de aciertos igual o superior al 50%. PTA llega al 83,33%, PTInt, al 88,89% y PTB, al 50%.

Es relevante que los dos mejores grupos consiguen un porcentaje de aciertos muy elevado, mostrando claramente una inclinación a la elección del artículo indefinido (respuesta acertada), mientras que en PTB se dividen los juicios de sus miembros entre las tres opciones.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 20 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	81,25%	18,75%	0,00%
FH-PB (n = 17)	82,35%	11,76%	5,88%
Esp-Ing (n = 7)	0,00%	100,00%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	42,85%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	42,85%	42,85%	14,29%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

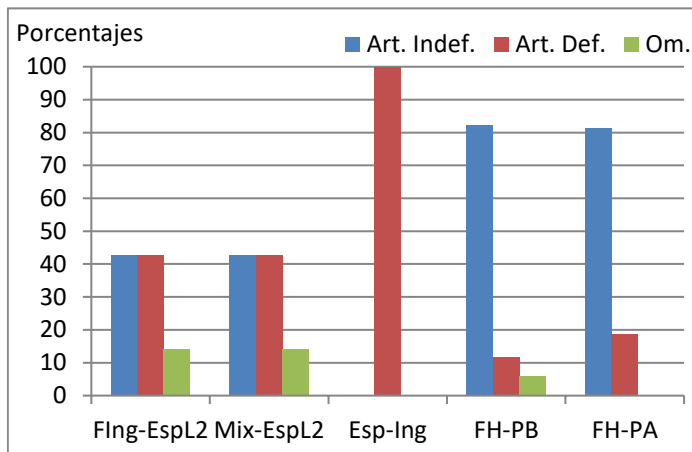


Gráfico 118. Resultados del ítem 20 (5 grupos)

En estos resultados, podemos apreciar tres tipos de tendencias: los dos grupos de Filología Hispánica (FH-PA y FH-PB) muestran una inclinación a elegir la opción correcta: FH-PA llega al 81,25% de aciertos, y FH-PB, al 82,85%. Esp-Ing muestra un carácter diferenciador, ya que todos sus integrantes eligieron la opción del artículo definido (respuesta no acertada), mientras que en los dos grupos que aprenden español como segunda lengua extranjera se tienden a dividir las opiniones entre las tres alternativas, y obtienen ambos el 42,85% de aciertos.

Es destacable que en los resultados podemos observar tres tipos de actitudes con claridad. Otro aspecto de interés es la diferencia entre los grupos especializados en español (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing), y tomaremos en consideración la peculiaridad que ofrece Esp-Ing.

□ Análisis de ítems: ítem 21

Resultados del ítem 21

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	%	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	3	3,23	89	95,70	1	1,08
Sujetos (n = 54)	9	16.67	36	66,67	9	16,67

Doraemon es (16) un robot con (17) Ø forma de (18) Ø gato que ha venido desde (19) el futuro. Tiene (20) un bolsillo mágico en (21) la tripa, de donde saca (22) unos / los / Ø instrumentos útiles para ayudar a Nobita...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La respuesta adecuada del ítem 21 es el artículo definido. Se excluye la opción de la omisión porque tiene que referenciar una parte del cuerpo concreta, y también se excluye el artículo indefinido, porque a través del contexto conocemos el referente al que pertenece esta tripa, lo que hace que la única alternativa posible sea el posesivo *su* (*su tripa*).

En los resultados que se presentan en la tabla, se observa que el grupo de control coincide en el 95,7% en la selección del artículo definido, y el grupo de los sujetos japoneses también presenta un valor elevado, contando con el 66,67% de aciertos.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 21 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	5,56%	83,33%	11,11%
PTInt (n = 18)	0,00%	77,78%	22,22%
PTB (n = 18)	44,44%	38,89%	16,67%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

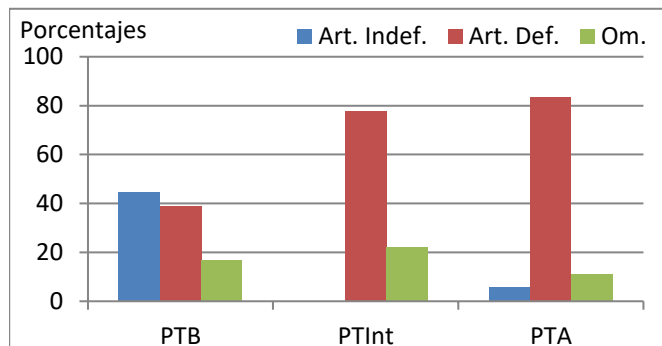


Gráfico 119. Resultados del ítem 21 (3 grupos)

En los resultados de este análisis, se observa que los dos mejores grupos ofrecen porcentajes de aciertos alrededor del 80%. PTA consigue el 83,33% de aciertos, y PTInt, el 77,78%. Por otro lado, los juicios de PTB se dividen entre las tres opciones, y el 38,89% de sus integrantes marcó la respuesta del artículo definido (respuesta correcta).

En el gráfico (Gráfico 119), podemos apreciar que, cuanto más se acercan los datos hacia la izquierda, a medida que se reducen las puntuaciones totales, se reduce el porcentaje de aciertos del artículo definido (barras rojas), mientras que la elección de la omisión en los tres grupos no presenta variaciones (barras verdes). También es llamativo que la elección más frecuente en PTB es la del artículo indefinido (barras azules).

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 21 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	6,25%	81,25%	12,50%
FH-PB (n = 17)	23,53%	58,82%	17,65%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	85,71%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	14,29%	71,43%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	28,57%	42,85%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

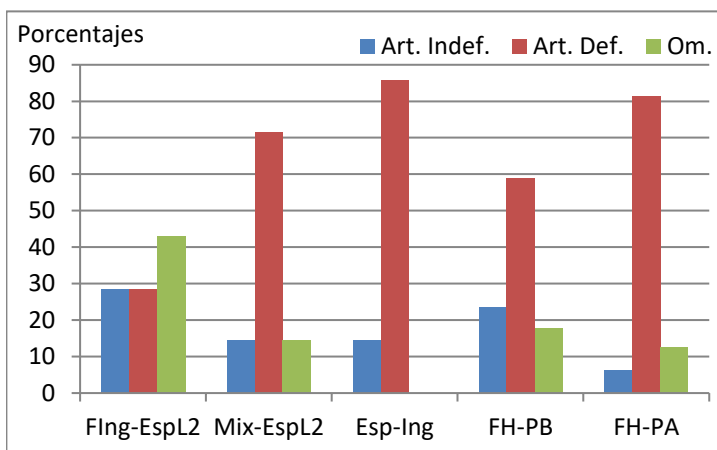


Gráfico 120. Resultados del ítem 21 (5 grupos)

Se observa que cuatro de los cinco grupos superan el 50% de aciertos: FH-PA llega al 81,25%, FH-PB, al 58,82%, Esp-Ing, al 85,71% y Mix-EspL2, al 71,43%. Por otro lado, FIng-EspL2 muestra un carácter distinto a los otros cuatro grupos, puesto que no logra alcanzar el 50% y presenta el 28,57% de aciertos.

Lo que caracteriza a este gráfico (Gráfico 120) es el porcentaje elevado de elección de la respuesta acertada (artículo definido, barras rojas) en la mayoría de los grupos. Es llamativo que los sujetos que no eligieron la opción correcta están repartidos a partes casi iguales entre las dos opciones no acertadas.

□ Análisis de ítems: ítem 22

En el ítem 22 se pueden permitir las tres opciones. Al planificar este ítem, habíamos considerado la omisión del artículo como la respuesta más favorable, aceptando también como correcta la opción del artículo indefinido. Sin embargo, surgió una discrepancia en el grupo de control, puesto que, en realidad, tanto el contexto sintáctico como el semántico permiten seleccionar las tres opciones, causando distintas interpretaciones según lo que se elija.

Tras reconsiderar la idoneidad del ítem 22 teniendo en cuenta las opiniones del grupo de control, tomamos la medida especial de descontar la puntuación de este ítem de la suma final de los puntos obtenidos, como hemos informado anteriormente. Como consecuencia, en estos análisis solo nos centraremos en observar las tendencias que muestran los resultados de los informantes españoles y japoneses.

Resultados del ítem 22
–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	11	11,83	15	16,13	67	72,04
Sujetos (n = 54)	15	27,78	32	59,26	7	12,96

Doraemon es (16) un robot con (17) Ø forma de (18) Ø gato que ha venido desde (19) el futuro. Tiene (20) un bolsillo mágico en (21) la tripa, de donde saca (22) unos / los / Ø instrumentos útiles para ayudar a Nobita...

(n: número de personas;

%: porcentaje correspondiente al número de personas;

casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En los resultados del grupo de control, el 72,04% elige la opción de la omisión, el 11,83% escoge la del artículo indefinido, y el 16,13%, la del definido. Por otro lado, la mayoría de los sujetos japoneses (59,26%) marca la casilla del artículo definido. El 27,78% de estos elige la opción del artículo indefinido, y el 12,96%, la de la omisión.

Al establecer un contraste entre estos dos grupos, podemos apreciar que la distribución de los informantes es diferente. La mayoría del grupo de control tiende a elegir la opción de la omisión, mientras que la mayor parte de los sujetos japoneses selecciona el artículo definido.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 22 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	22,22%	66,67%	11,11%
PTInt (n = 18)	27,78%	50,00%	22,22%
PTB (n = 18)	33,33%	61,11%	5,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

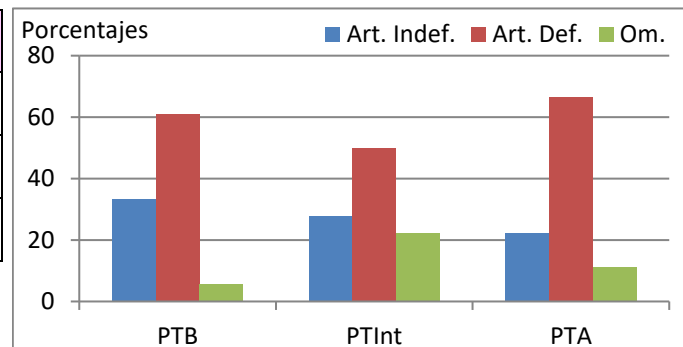


Gráfico 121. Resultados del ítem 22 (3 grupos)

Tanto en la tabla como en el gráfico (Gráfico 121), los tres grupos presentan una tendencia común: la mayoría elige el artículo definido, seguido del artículo indefinido y, por último, la omisión del artículo.

Es llamativo que la distribución de las elecciones (es decir, la forma del gráfico) es similar en los tres grupos.

C) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 22 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	18,75%	68,75%	12,50%
FH-PB (n = 17)	29,41%	58,82%	11,76%
Esp-Ing (n = 7)	28,57%	42,85%	28,57%
Mix-EspL2 (n = 7)	57,14%	28,57%	14,29%
FIng-EspL2 (n = 7)	14,29%	85,71%	0,00%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

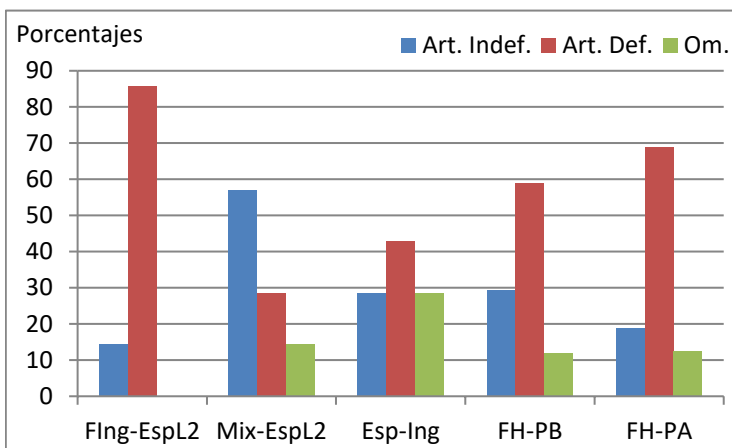


Gráfico 122. Resultados del ítem 22 (5 grupos)

En los resultados de este análisis, se observa que en cuatro de los cinco grupos (FH-PA, FH-PB, Esp-Ing y FIng-EspL2) la opción más elegida es el artículo definido (barras rojas). Solo en un grupo, Mix-EspL2, la opción más elegida es la del artículo indefinido (barras azules).

Es relevante que el porcentaje de la opción de la omisión en los resultados de este análisis es muy reducido, con un valor inferior al 30% en todos los grupos, mientras que ha sido la opción más escogida en el grupo de control.

□ Análisis de ítems: ítem 23

Resultados del ítem 23

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.		
	n	%	n	%	n	%	
G.Control (n = 93)	6	6,45	87	93,55	0	0,00	Doraemon es (16) <u>un</u> robot [...] Su comida favorita es (23) <u>el</u> <i>dorayaki</i> , que es (24) <u>un</u> pastel japonés relleno de (25) <u>Ø</u> judías dulces...
Sujetos (n = 54)	4	7,41	18	33,33	32	59,26	

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas; casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La respuesta acertada del ítem 23 es la selección del artículo definido. Esto se debe a que la oración en la que se sitúa es copulativa. Como hemos explicado en el sexto grupo del bloque 2, en este caso concreto no es adecuada la ausencia del artículo en la posición de atributo. Además, según el contexto podemos imaginar que la palabra *dorayaki* encabezada por un artículo pretende denotar toda la clase, causando una interpretación genérica. De este modo, se necesita un artículo definido.

El 93,55% del grupo de control coincide en la elección del artículo definido. Por su parte, los sujetos japoneses presentan el 33,33% de aciertos, y la mayoría de ellos seleccionó la opción de la omisión del artículo (59,26%).

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 23 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	5,56%	44,44%	50,00%
PTInt (n = 18)	5,56%	22,22%	72,22%
PTB (n = 18)	11,11%	33,33%	55,56%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

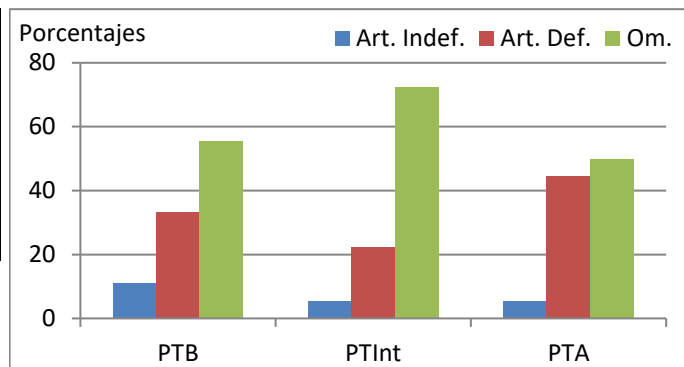


Gráfico 123. Resultados del ítem 23 (3 grupos)

En cuanto al porcentaje de aciertos, PTA llega al 44,44%, PTInt consigue el 22,22%, y PTB, el 33,33%.

En el gráfico (Gráfico 123), se aprecia una misma tendencia en los tres grupos. La respuesta más elegida es la de la omisión del artículo, con porcentajes iguales o superiores al 50%; la segunda opción más seleccionada es la del artículo definido, con porcentajes entre el 20% y el 50%; por último, apenas se observan sujetos que escojan la opción del artículo indefinido, y sus porcentajes son inferiores al 20%.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 23 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	6,25%	43,75%	50,00%
FH-PB (n = 17)	5,88%	29,41%	64,71%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	28,57%	42,85%
Mix-EspL2 (n = 7)	14,29%	28,57%	57,14%
FIng-EspL2 (n = 7)	0,00%	28,57%	71,43%

(FH-PA: Filología Hispánica con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

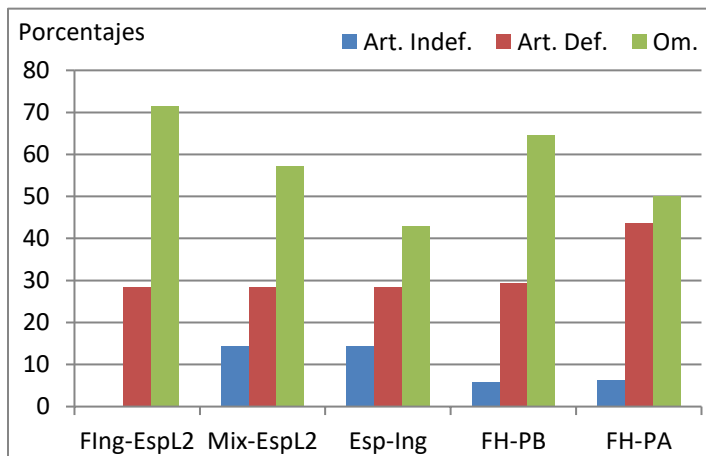


Gráfico 124. Resultados del ítem 23 (5 grupos)

En estos resultados, FH-PA presenta el mayor porcentaje de aciertos, el 43,75%.

Los cuatro grupos restantes presentan porcentajes parecidos, en torno al 30%. En detalle, FH-PB consigue el 29,41% de aciertos y los otros tres grupos, Esp-Ing, Mix-EspL2 y FIng-EspL2, presentan el 28,57%.

Es llamativo que los cinco grupos muestran la misma tendencia que en el análisis A al elegir las opciones. En los cinco grupos la más elegida es la de la omisión del artículo (respuesta no acertada, barras verdes). La segunda opción más elegida es la del artículo definido (respuesta acertada, barras rojas), mientras que escasos sujetos (uno o ninguno de cada grupo) optan por el artículo indefinido (respuesta no acertada, barras azules).

☐ Análisis de ítems: ítem 24

Resultados del ítem 24

–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	89	95,70	4	4,30	0	0,00
Sujetos (n = 54)	37	68,52	10	18,52	7	12,96

Doraemon es (16) un robot [...] Su comida favorita es (23) el *dorayaki*, que es (24) **un** pastel japonés relleno de (25) Ø judías dulces...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

En el ítem 24, la opción correcta es el artículo indefinido. Como hemos explicado en el sexto grupo del bloque 2, en este caso no se admite la ausencia del artículo por la restricción sintáctica. Además, la oración que abarca el ítem 24 pretende ofrecer una explicación sobre el *dorayaki*, que acaba de ser presentado como alimento. Para ilustrarlo como parte de una categoría superior, como es la repostería japonesa, es necesario utilizar un artículo indefinido.

En los resultados, el 95,70% del grupo de control coincide en la elección del artículo indefinido. Por otro lado, entre los sujetos japoneses, el 68,52% elige esta opción.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 24 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	83,33%	16,67%	0,00%
PTInt (n = 18)	88,89%	5,56%	5,56%
PTB (n = 18)	33,33%	33,33%	33,33%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

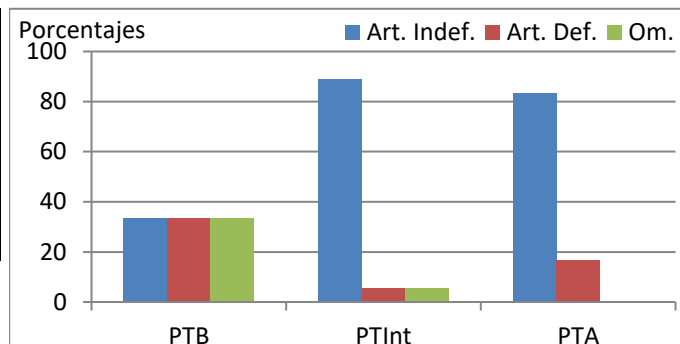


Gráfico 125. Resultados del ítem 24 (3 grupos)

Los dos mejores grupos presentan un porcentaje de aciertos superior al 80%: PTA alcanza el 83,33% y PTInt, el 88,89%. PTB, por otro lado, obtiene el 33,33%, Lo que muestra un carácter diferenciador, en el que los juicios de sus integrantes se dividen en tres partes iguales.

Consideramos especialmente interesante la tendencia a la elección del artículo indefinido evidenciada en los dos mejores grupos (PTA y PTInt). También llamamos la atención sobre PTB, que presenta un fenómeno inusual en los resultados de este bloque: es el único caso en los análisis de los 26 ítems en que las respuestas de los sujetos se dividen a partes iguales entre las tres opciones.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 24 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	81,25%	18,75%	0,00%
FH-PB (n = 17)	64,71%	23,53%	11,76%
Esp-Ing (n = 7)	100,00%	0,00%	0,00%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	14,29%	42,85%
FIng-EspL2 (n = 7)	42,85%	28,57%	28,57%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

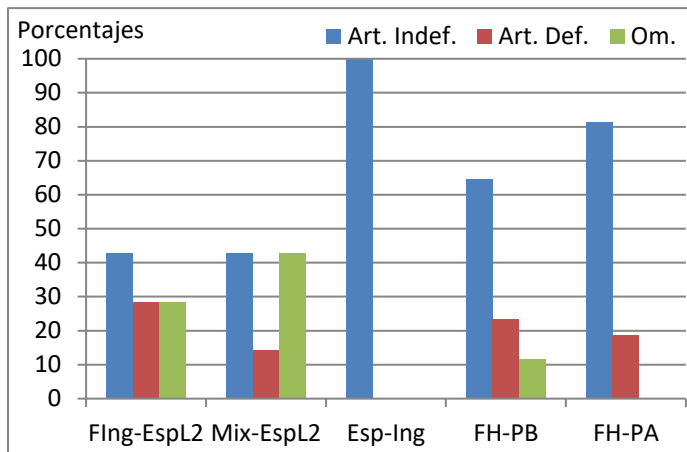


Gráfico 126. Resultados del ítem 24 (5 grupos)

Los tres grupos que se especializan en la lengua española (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing) presentan un porcentaje de aciertos superior al 60%, además, entre ellos un grupo llega al porcentaje máximo (Esp-Ing: 100%). Los dos grupos que aprenden español como segunda lengua extranjera (Mix-EspL2 y FIng-EspL2) también muestran la tendencia a elegir el artículo indefinido. En detalle, los porcentajes son los siguientes: FH-PA consigue el 81,25%, FH-PB, el 64,71%, y Esp-Ing alcanza el 100%. Mix-EspL2 y FIng-EspL2 obtienen ambos el 42,85%.

Es relevante que en los cinco grupos la opción más elegida es la de artículo indefinido (respuesta acertada, barras azules), aunque en el caso de Mix-EspL2 comparte porcentaje con la opción de la omisión. Se aprecia que en los dos grupos de Filología Hispánica sus integrantes vacilan principalmente entre dos opciones: el

artículo definido o indefinido, mientras que los dos grupos que aprenden español como segunda lengua están indecisos entre las tres opciones.

☐ Análisis de ítems: ítem 25

Resultados del ítem 25						
–Grupo de control y sujetos japoneses–						
	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	1	1,08	0	0,00	92	98,92
Sujetos (n = 54)	14	25,93	21	38,89	19	35,19

[...] (23) el *dorayaki*, que es (24) un pastel japonés relleno de (25) ~~Ø~~ judías dulces...

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La respuesta adecuada del ítem 25 es la omisión del artículo, porque la expresión *judías dulces* se refiere a una clase o tipo de esta entidad.

En los resultados, el 98,92% del grupo de control coincide en la elección de la omisión. Por otro lado, los juicios de los sujetos japoneses se dividen entre las tres opciones: el 38,89% de este grupo elige el artículo definido (respuesta no acertada), el 35,19% escoge la omisión (respuesta acertada) y el 25,93% el artículo indefinido (respuesta no acertada).

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 25 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	16,67%	44,44%	38,89%
PTInt (n = 18)	22,22%	27,78%	50,00%
PTB (n = 18)	38,89%	44,44%	16,67%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

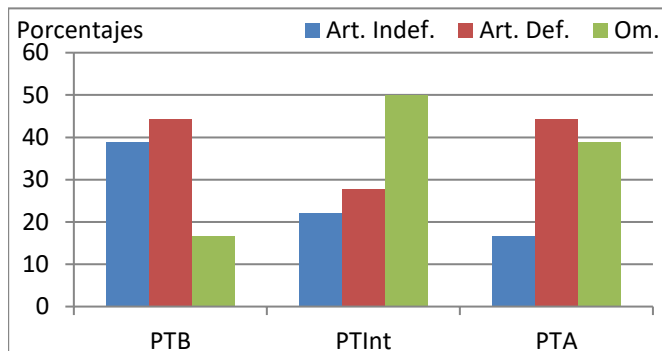


Gráfico 127. Resultados del ítem 25 (3 grupos)

En los tres grupos se reparten los juicios entre las tres opciones. A pesar de esto, solo el grupo PTInt llega al 50% de aciertos. Por otro lado, PTA presenta el 38,89% y PTB, el 16,67%.

Si prestamos especial atención a las respuestas no acertadas, podemos observar la tendencia de los sujetos de los tres grupos a elegir el artículo definido más que el indefinido. Esta dispersión entre las tres opciones es uno de los aspectos más llamativos para nuestro trabajo.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 25 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	18,75%	37,50%	43,75%
FH-PB (n = 17)	29,41%	41,18%	29,41%
Esp-Ing (n = 7)	28,57%	28,57%	42,85%
Mix-EspL2 (n = 7)	28,57%	42,85%	28,57%
FIng-EspL2 (n = 7)	28,57%	42,85%	28,57%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

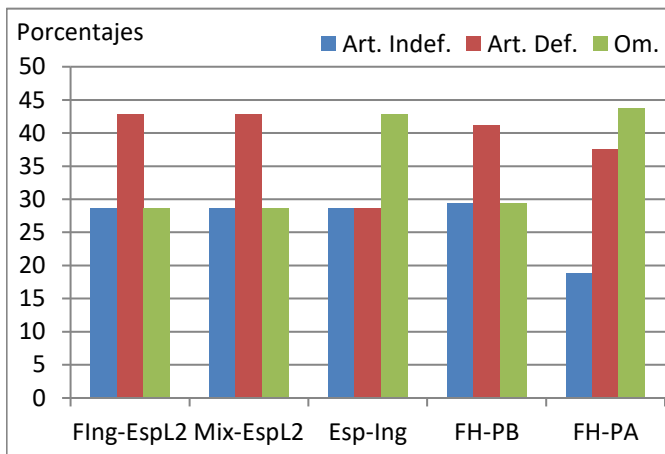


Gráfico 128. Resultados del ítem 25 (5 grupos)

Tanto en la tabla como en la representación gráfica (Gráfica 128), es destacable que en todos los grupos los juicios se dividen entre las tres opciones y que, además, los porcentajes no presentan una variación relevante.

Si observamos los porcentajes detalladamente, FH-PA y Esp-Ing consiguen más del 40% de aciertos. Los resultados de los cinco grupos son: FH-PA obtiene el 43,75%; FH-PB, el 29,41%; Esp-Ing el 42,85%; y tanto Mix-EspL2 como FIng-EspL2 presentan el 28,57% de éxitos.

□ Análisis de ítems: ítem 26

Resultados del ítem 26
–Grupo de control y sujetos japoneses–

	Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%
G.Control (n = 93)	2	2,15	91	97,85	0	0,00
Sujetos (n = 54)	6	11,11	31	57,41	17	31,48

[...] No le gustan **(26) los** ratones.

(n: número de personas; %: porcentaje correspondiente al número de personas;
casillas coloreadas: respuestas acertadas)

La respuesta adecuada del ítem 26 es el artículo definido, porque la oración propuesta está construida con el verbo *gustar*, como ya hemos observado en el segundo grupo del bloque 2.

En los resultados ofrecidos por el grupo de control, esta opción es elegida por el 97,85% de sus miembros, mientras que en el caso de los resultados ofrecidos por los sujetos japoneses, la elige el 57,41%.

A) Análisis de la clasificación en tres grupos

Resultados del ítem 26 (3 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
PTA (n = 18)	5,56%	77,78%	16,67%
PTInt (n = 18)	5,56%	44,44%	50,00%
PTB (n = 18)	22,22%	50,00%	27,78%

(PTA: Puntuación total alta;
PTInt: Puntuación total intermedia;
PTB: Puntuación total baja)

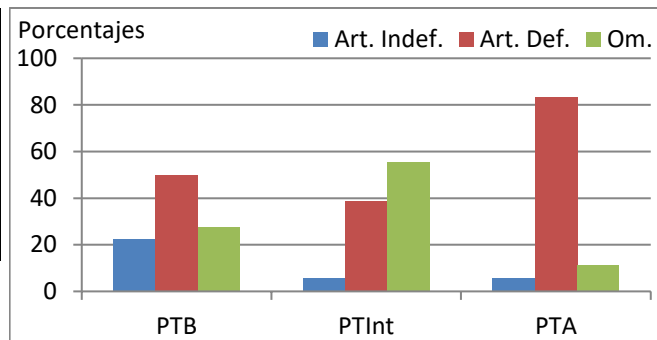


Gráfico 129. Resultados del ítem 26 (3 grupos)

Respecto al porcentaje de aciertos, se observa que PTA se sitúa por encima de los otros dos grupos. Concretamente, PTA llega al 77,78% de aciertos, PTInt obtiene el 44,44% y PTB, el 50%.

Las opiniones de los integrantes de los grupos PTA y PTInt se reparten principalmente entre dos opciones: el artículo definido y la omisión del artículo. En PTB, por otro lado, los juicios se dividen entre las tres opciones.

B) Análisis de la clasificación en cinco grupos

Resultados del ítem 26 (5 grupos)

	Art. Indef.	Art. Def.	Om.
FH-PA (n = 16)	6,25%	81,25%	12,50%
FH-PB (n = 17)	5,88%	64,71%	29,41%
Esp-Ing (n = 7)	14,29%	28,57%	57,14%
Mix-EspL2 (n = 7)	42,85%	28,57%	28,57%
FIng-EspL2 (n = 7)	0,00%	42,85%	57,14%

(FH-PA: Filología Hispánica
con puntuaciones altas;

FH-PB: Filología Hispánica
con puntuaciones bajas;

Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;

Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;

FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

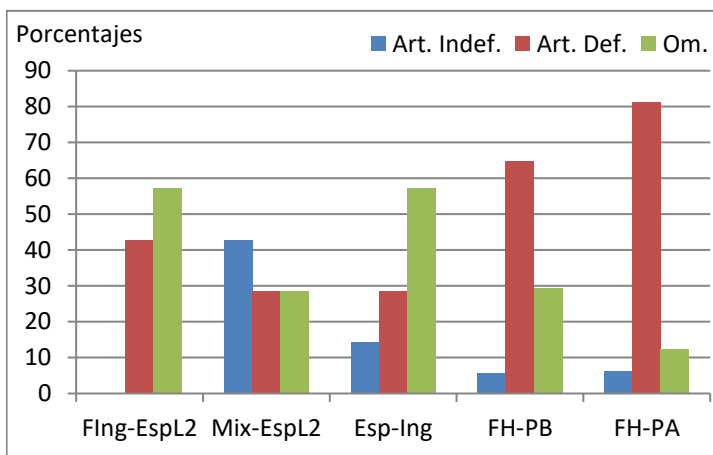


Gráfico 130. Resultados del ítem 26 (5 grupos)

En estos resultados, los dos grupos de Filología Hispánica presentan un porcentaje de aciertos superior al 60%: FH-PA alcanza el 81,25%, y FH-PB, el 64,71%. Por otro lado, los grupos de otras carreras ofrecen un porcentaje inferior al 50%: FIng-EspL2 obtiene el 42,85% de aciertos, Esp-Ing y Mix-EspL2, ambos el 28,57%.

Es destacable que los dos grupos de Filología Hispánica muestran la inclinación a escoger el artículo definido (respuesta acertada, barras rojas), mientras que en los tres grupos de otras carreras la opción más elegida es la omisión del artículo (Esp-Ing y FIng-EspL2) o el artículo indefinido (Mix-EspL2).

■ Grado de dificultad –26 ítems–

Estudiaremos a fondo los resultados de los ítems del bloque 4, siguiendo el procedimiento que utilizamos en los análisis sobre el grado de dificultad del bloque 2. En la tabla siguiente se exponen de manera conjunta los porcentajes de aciertos y el índice de distribución que presentan los 26 ítems del bloque 4. A continuación de la tabla representamos las cifras mediante un gráfico compuesto de barras y líneas, en el que solo se recogen los ítems que planteaban una única opción correcta.

Para facilitar la interpretación de las cifras que se presentan en la tabla, hemos coloreado las casillas que podrían ofrecer una información relevante, siguiendo a las siguientes directrices:

- en las columnas del porcentaje de aciertos (en la tabla, las indicadas por el signo %), hemos marcado los valores superiores al 50%;
- en las columnas del índice de discriminación (en la tabla, las indicadas por la abreviatura *Índ. D.*), hemos marcado los valores superiores a 0,40¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Establecemos una pauta para diferenciar los ítems que aportan un valor mayor del índice de otros ítems que muestran un valor menor del mismo, tomando en consideración Alderson, Clapham y Wall (1995: 82). Para una explicación detallada sobre el índice de distribución, véase §4.3.

Resultados del bloque 4
–Porcentajes de aciertos e índices de distribución–

Ítems	Resp.	n (n=54)	%	Índ. D.	Ítems	Resp.	n (n=54)	%	Índ. D.
1	A. Indef.	45	83,33	0,39	14	A. Def.	24	44,44	-0,28
2	A. Indef.	26	48,15	0,28		Om.	23	42,59	0,50
	Om.	8	14,81	0,00	15	A. Def.	45	83,33	0,28
3	A. Def.	18	33,33	0,33	16	A. Indef.	40	74,07	0,33
4	A. Def.	44	81,48	0,17	17 y 18	Om.- Om.	3	5,56	-0,11
5	A. Def.	32	59,26	-0,06	19	A. Def.	26	48,15	0,50
6	A. Def.	38	70,37	0,28	20	A. Indef.	40	74,07	0,33
7	A. Def.	34	62,96	0,56	21	A. Def.	36	66,67	0,44
8	Om.	12	22,22	0,44		A. Indef.	15	27,78	-0,11
9	A. Indef.	15	27,78	0,28		A. Def.	32	59,26	0,06
	Om.	14	25,93	0,22		Om.	7	12,96	0,06
10	Om.	32	59,26	0,56	23	A. Def.	18	33,33	0,11
11	A. Def.	17	31,48	0,28	24	A. Indef.	37	68,52	0,50
12	A. Indef.	20	37,04	0,28	25	Om.	19	35,19	0,22
13	A. Def.	36	66,67	0,39	26	A. Def.	31	57,41	0,28

(Resp.: respuestas acertadas; n: número de personas; %: porcentaje de aciertos;
Índ. D.: índice de distribución)

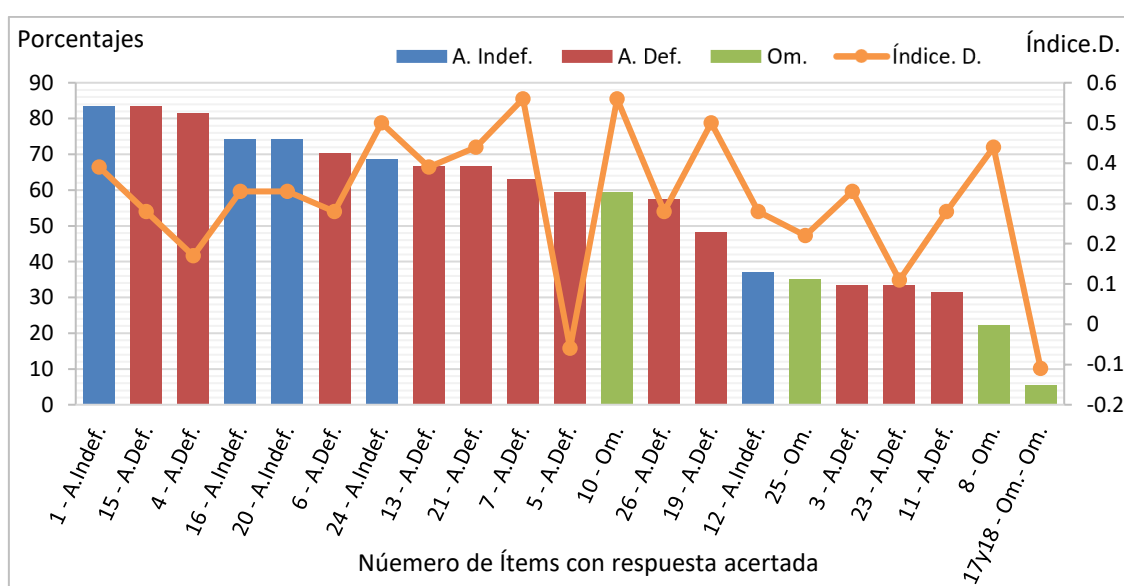


Gráfico 131. Resultados del bloque 4
–Porcentajes de aciertos e índices de distribución–

En el gráfico (Gráfico 131), las barras representan los porcentajes de aciertos y la línea muestra el valor del índice de distribución, y los ítems están colocados por orden descendente del porcentaje de aciertos de izquierda a derecha. Los porcentajes están marcados con tres colores distintos según el tipo de opción como respuesta

acertada: el artículo indefinido con el color azul, el definido con el rojo y la omisión con el verde.

Además de exponer los porcentajes de aciertos, se incluye la información del índice de distribución, lo que ofrece la posibilidad de observar simultáneamente ambas informaciones y determinar el grado de concentración o dispersión de los sujetos al seleccionar la respuesta acertada. Conforme al objetivo de este experimento, es importante conocer la distribución de los sujetos que acertaron: los sujetos que poseen conocimientos avanzados en lengua española han acertado más que los que no los poseen suficientemente para elegir la opción correcta; o, los sujetos han podido acertar sin distinción de nivel de competencia.

Ofrecemos una explicación sobre la interpretación del gráfico con el índice de distribución. Por ejemplo, veamos los casos de los ítems 7 y 5, que ambos se sitúan en la zona céntrica del gráfico. En el ítem 7, se presenta el 62,96% de aciertos y el índice es 0,56; en el ítem 5, el 59,26% de aciertos y el índice es -0,06. Los dos ítems presentan unos porcentajes parecidos, en cambio, los índices aportan distintos valores. Recordamos que este índice mostraba la diferencia entre los resultados de PTA y PTB de nuestro análisis A, la diferencia de si las personas que acertaron están concentradas en PTA o están dispersas en varios grupos. En este caso, en el ítem 7, que cuenta con un índice mayor, existe una diferencia relevante entre los resultados de PTA y PTB, mientras que en el ítem 5 el número de sujetos que han acertado es casi el mismo en ambos grupos. (De hecho, en el ítem 7, el número de sujetos que acertaron es 16 de PTA y 6 de PTB; en el ítem 5, 10 de PTA y 11 de PTB. Tanto el grupo PTA como PTB están compuestos de 18 personas). De este modo, el índice aporta una información importante

acerca de la distribución de las respuestas de los sujetos que no se ofrece mediante el dato del porcentaje de aciertos.

Tanto en la tabla como en el gráfico, podemos suponer que existe una relación estrecha entre el tipo de la respuesta acertada y el porcentaje de aciertos. En el gráfico, se observa que cuando la respuesta acertada es el artículo indefinido, el porcentaje de aciertos tiende a ser elevado, mientras que, si la respuesta acertada es la omisión del artículo, presenta un porcentaje de aciertos reducido. Por otro lado, respecto a los casos en los que la respuesta es el artículo definido, la tendencia no es clara hacia ninguno de los extremos, y el porcentaje de aciertos puede ser alto o bajo.

Otro aspecto de interés es la relación entre el tipo de respuesta acertada y el índice de distribución.

Para que podamos prestar especial atención a este aspecto, exponemos los datos extraídos de la tabla anterior de los 20 ítems que muestran una única respuesta, y los colocamos por orden descendente del índice de distribución. Además, hemos marcado las casillas con colores dependiendo del tipo de respuestas. Las casillas rojas para el artículo definido, las azules para el indefinido, y las verdes para la opción de la omisión. Cuando existen varios ítems con un mismo valor del índice de distribución, el que tiene mayor porcentaje de aciertos se sitúa en un lugar superior.

Resultados del bloque 4 Por orden descendente del índice de distribución				
Ítems	Resp.	n (n=54)	%	Índ. D.
7	Def.	34	62,96	0,56
10	Om.	32	59,26	0,56
24	Indef.	37	68,52	0,50
19	Def.	26	48,15	0,50
21	Def.	36	66,67	0,44
8	Om.	12	22,22	0,44
1	Indef.	45	83,33	0,39
13	Def.	36	66,67	0,39
16	Indef.	40	74,07	0,33
20	Indef.	40	74,07	0,33
3	Def.	18	33,33	0,33
15	Def.	45	83,33	0,28
6	Def.	38	70,37	0,28
26	Def.	31	57,41	0,28
12	Indef.	20	37,04	0,28
11	Def.	17	31,48	0,28
25	Om.	19	35,19	0,22
4	Def.	44	81,48	0,17
23	Def.	18	33,33	0,11
5	Def.	32	59,26	-0,06

(Resp.: respuestas acertadas; n: número de personas; %: porcentaje de aciertos; Índ. D.: índice de distribución)
 *Estos datos están extraídos de la tabla expuesta anteriormente. Son los ítems que muestran una única respuesta acertada.

En la tabla de la derecha, cuando nos fijamos en los ítems cuya respuesta acertada es la omisión, dos de tres ítems se sitúan en la parte superior de la tabla porque sus índices de distribución son mayores de 0,4 (ítem 10: 0,56; ítem 8: 0,44).

Por otro lado, en los ítems cuya respuesta acertada es el artículo indefinido, cuatro de cinco indican valores menores de 0,4 (ítem 1: 0,39; ítems 16 y 20: ambos 0,33; ítem 12: 0,28).

A través de estos datos que hemos comentado, comprendemos que numerosos sujetos que acertaron los ítems cuya respuesta es la omisión forman parte del mejor grupo (PTA), mientras que los sujetos que acertaron los ítems cuya respuesta es el artículo indefinido se sitúan en varios grupos.

De este modo, podemos deducir que los sujetos con conocimientos avanzados en lengua española son capaces de acertar los ítems con la omisión y, por el contrario, puede que no exista una relación directa entre el conocimiento profundo de dicha lengua y el grado de precisión en la utilización del artículo indefinido.

Para profundizar en este aspecto, es necesario estudiar la relación entre el nivel de competencia (por ejemplo, de FH y OC), el tipo de respuestas acertadas y la tendencia a la utilización del artículo.

■ Diagnóstico sobre el grado de dificultad

En este apartado, realizamos un análisis de los resultados del bloque 4 estableciendo un contraste entre los grupos FH y OC, centrándonos en la producción de errores respecto al artículo, o sea que quisiéramos conocer cuándo y cómo se produce un error.

Se pueden producir seis tipos de errores respecto al artículo:

- Omisión inadecuada¹⁴⁶ (la estructura de la oración exige la presencia de un artículo, sin embargo, no se dispone de este):
 - Omisión del artículo indefinido ($I \rightarrow \emptyset$);
 - Omisión del artículo definido ($D \rightarrow \emptyset$);
- Uso innecesario (la estructura de la oración pide la ausencia del artículo, no obstante se coloca):
 - Uso innecesario del artículo indefinido ($\emptyset \rightarrow I$);
 - Uso innecesario del artículo definido; ($\emptyset \rightarrow D$);
- Fallo de elección entre el artículo indefinido y el definido:
 - Fallo de elección del artículo indefinido (la estructura de la oración requiere el indefinido) ($I \rightarrow D$);
 - Fallo de elección del artículo definido (la estructura de la oración requiere el definido) ($D \rightarrow I$).

Hemos propuesto unos signos al final de cada caso entre paréntesis, como $I \rightarrow \emptyset$, $\emptyset \rightarrow I$ o $I \rightarrow D$. Cada signo simboliza su caso correspondiente y los utilizaremos en la tabla siguiente.

¹⁴⁶ Utilizamos la terminología *la omisión inadecuada* y *el uso innecesario* que se emplea en S. Fernández (1997: 91).

En el procedimiento, agrupamos según el tipo de respuesta: 5 ítems del artículo indefinido, 12 ítems del artículo definido y 3 ítems de la omisión del artículo. Después calculamos el porcentaje de cada elección entre los ítems que poseen el mismo tipo de respuesta. Ofrecemos una explicación con un ejemplo. Como vemos en la tabla de la derecha, este bloque incluye 5 ítems cuya respuesta acertada es el artículo indefinido.

Ítems con una respuesta acertada: el artículo indefinido						
	FH (n = 33)			OC (n = 21)		
	A.Indef.	A.Def.	Om.	A.Indef.	A.Def.	Om.
	Resp.	I→D	I→∅	Resp.	I→D	I→∅
Ítem 1	32	0	2	13	7	0
Ítem 12	11	5	17	9	8	4
Ítem 16	24	7	2	16	5	0
Ítem 20	27	5	1	13	6	2
Ítem 24	24	7	2	13	3	5
n	118	24	24	64	29	11
n en total*	166			104		
% (n / n en total)	71,08	14,46	14,46	61,54	27,88	10,58

* *n en total* se refiere a la suma de 5 ítems.
 (Resp.: respuesta acertada;
 I→D: en la oración se exige el artículo indefinido, pero el sujeto coloca un definido;
 I→∅: en la oración se exige el artículo indefinido, pero el sujeto lo omite.)

Calculamos la suma de los números de cada elección (cada columna), y el resultado (*n*) de los que eligieron en FH el artículo indefinido en los cinco ítems es 118. La fila *n en total* recoge la suma de los resultados de las tres columnas (la de respuesta acertada y la de tipos de errores), que en el caso de FH es 166. Utilizando estas cifras, se obtiene la proporción de la elección del artículo indefinido entre los cinco ítems ($118 / 166 = 0,71084...$). En la tabla siguiente, se exponen las cifras obtenidas de esta operación¹⁴⁷ (para los resultados detallados, véase Apéndice 7: Resultados del análisis según las respuestas del bloque 4).

¹⁴⁷ En las tablas, no se incluye los ítems 17, 18 y 22 por sus condiciones particulares, puesto que hemos evaluado los ítems 17 y 18 conjuntamente y el ítem 22 no dispone de opción incorrecta (las tres opciones son aceptables como respuestas correctas).

Resultados del análisis según las respuestas del bloque 4

Resp.	n de ítems	FH (n = 33)						OC (n = 21)					
		A.Indef.		A.Def.		Om.		A.Indef.		A.Def.		Om.	
		T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
A.Indef.	5	Resp.	71,08	I→D	14,46	I→ø	14,46	Resp.	61,54	I→D	27,88	I→ø	10,58
A.Def.	12	D→I	12,88	Resp.	66,41	D→ø	20,71	D→I	20,24	Resp.	44,44	D→ø	35,32
Om.	3	ø→I	18,18	ø→D	40,40	Resp.	41,41	ø→I	26,98	ø→D	38,10	Resp.	34,92
A.Indef. y Om.	2	Resp.	40,91	I→D ø→D	36,36	Resp.	22,73	Resp.	33,33	I→D ø→D	50,00	Resp.	16,67
A.Def. y Om.	1	D→I ø→I	6,06	Resp.	48,48	Resp.	45,45	D→I ø→I	23,81	Resp.	38,10	Resp.	38,10

(Resp.: respuesta acertada;

T: Tipo de respuesta (Respuesta acertada / un tipo concreto de error)

I→ø: en la oración se exige el artículo indefinido, pero el sujeto lo omite;

I→D: en la oración se exige el artículo indefinido, pero el sujeto coloca un definido;

D→ø: en la oración se exige el artículo definido, pero el sujeto lo omite;

D→I: en la oración se exige el artículo definido, pero el sujeto coloca un indefinido;

ø→I: en la oración se exige la omisión del artículo, pero el sujeto coloca un indefinido;

ø→D: en la oración se exige la omisión del artículo, pero el sujeto coloca un definido.)

Como se observa en la tabla, hemos coloreado las casillas que presentan porcentajes de elección incorrecta superiores al 33%. Al observar las cifras, es evidente que los sujetos muestran dificultades respecto a la elección entre el artículo definido y la omisión del mismo (en la tabla, está indicado con los signos $\emptyset \rightarrow D$ y $D \rightarrow \emptyset$).

Los errores del uso innecesario del artículo definido (en la oración se exige la omisión del artículo, sin embargo, se coloca un definido: $\emptyset \rightarrow D$) presentan un valor elevado en los dos grupos: FH llega al 40,40% y OC, al 38,10%. Asimismo, la omisión inadecuada del definido (en la oración se exige la presencia del artículo definido, no obstante se omite: $D \rightarrow \emptyset$) se observa en el 35,32% de OC. Además de estos, el 36,36% de FH y el 50% de OC señalan dificultades cuando tenían que elegir un artículo indefinido o la opción de la omisión ($I \rightarrow D$ o $\emptyset \rightarrow D$).

Por otro lado, quisiéramos prestar especial atención a los porcentajes de aciertos (en la tabla, *Resp.*) que presentan los dos grupos, FH y OC. Al establecer una

comparación entre los porcentajes de aciertos de ambos, es relevante que todos los valores de FH son mayores que los de OC.

En la tabla, se observa que, cuando la respuesta acertada es un artículo indefinido, el 71,08% de FH elige la opción correcta, mientras que OC muestra un 61,54% de aciertos. En las oraciones en las que se requiere un artículo definido, el 66,41% de FH y el 44,44% de OC satisfacen esta necesidad, y cuando en una frase se exige la omisión del artículo, el 41,41% de FH y el 34,92% de OC eligen esta opción. Estos y otros casos evidencian la superioridad de los porcentajes de aciertos de FH respecto a los de OC.

Otro punto de interés es que en FH las opciones más elegidas entre las tres posibles (artículo indefinido, definido y la omisión) corresponden a las respuestas acertadas. Cuando la respuesta es el artículo indefinido o definido, presenta un porcentaje elevado de aciertos, el 71,08% y el 66,41% respectivamente, mientras que, cuando se necesita escoger la opción de la omisión, no llega al 50% de aciertos, contando con el 41,41%.

Respecto a los resultados de OC, podemos apreciar la misma tendencia que FH: los porcentajes de aciertos de los dos primeros casos (las respuestas son el indefinido o definido) ofrecen el 61,54% y el 44,44%, respectivamente. En los casos en que la oración exige la ausencia del artículo, muestra un valor inferior, el 34,92% de aciertos.

En esencia, se pueden destacar algunos hechos que hemos comprobado a lo largo de los análisis del presente bloque. Primero, al contrastar los resultados de FH y OC respecto al porcentaje de aciertos, observamos que FH ofrece resultados superiores a los de OC en todas las secciones que hemos analizado en este bloque.

En segundo lugar, hay que mencionar la tendencia a la producción de errores. Cuando la respuesta acertada entre las tres opciones (artículo indefinido, definido y su omisión) es el artículo indefinido, ambos grupos ofrecen un porcentaje de aciertos elevado, aunque el de FH es ligeramente superior al de OC (FH: 71,08%; OC: 61,54%). Igualmente, los dos presentan un porcentaje alto de aciertos en los ítems con la opción correcta del artículo definido (FH: 66,41%; OC: 44,44%).

En cambio, cuando en la oración se exige la ausencia del artículo, ni FH ni OC llegan al 50% de aciertos (FH: 41,41%; OC: 34,92%). Mediante estas cifras, se demuestra que la dificultad reside en la elección entre el artículo definido y la omisión del mismo.

5.3. Resultados de la comparación entre los bloques

En el capítulo anterior (§ 5.2) hemos realizado los análisis detallados de ítems, y hemos establecido un contraste entre los ítems dentro de cada bloque para estudiar los grados de dificultad y las tendencias de la elección del artículo entre las tres opciones (artículo definido, indefinido y su omisión).

En este capítulo se tratan las características interdisciplinarias que hemos podido abstraer mediante la comparación de los resultados de varios bloques. Los análisis que plantearemos a continuación giran en torno a la cuestión de qué aspectos necesita conocer un estudiante japonés para poder utilizar el artículo adecuadamente.

Los aspectos concretos que comprobamos en esta parte son los siguientes:

-Relación entre el conocimiento gramatical y la utilización del artículo en un contexto específico (bloques 2 y 4) (§5.3.1)

¿Los sujetos que consiguieron puntuaciones totales elevadas poseen conocimientos amplios respecto a la restricción sintáctica del artículo?

-Relación entre el conocimiento semántico y la utilización del artículo en un contexto específico (bloques 1 y 4) (§5.3.2)

¿Los sujetos que obtuvieron buenas puntuaciones poseen conocimientos profundos de su semántica?

-Influencia del contexto (bloques 1, 2 y 4) (§5.3.3)

¿Con el contexto, los sujetos utilizan mejor el artículo?

Los primeros dos apartados se centran en estudiar mediante un contraste los resultados de los bloques 2 y 4 (§5.3.1) y los bloque 1 y 4 (§5.3.2), mientras que en el tercero (§5.3.3), además de establecer el contraste entre los bloques, se ofrecen los resultados del análisis sobre la elección del artículo en los ítems que presentan una misma estructura en distintos bloques.

5.3.1 Relación entre el conocimiento gramatical y la utilización del artículo en un contexto específico (bloques 2 y 4)

En este apartado, se pretende responder a la pregunta: ¿los sujetos que consiguieron puntuaciones elevadas (bloque 4), poseen conocimientos amplios respecto a la restricción sintáctica del artículo (bloque 2)? Con esta cuestión, intentamos esclarecer la relación entre el conocimiento gramatical y el nivel de dominio del uso del artículo. Para reflexionar sobre este tema, pondremos el interés en los resultados de los bloques 2 y 4 de nuestra prueba.

Hemos diseñado los ítems del bloque 4 para simular una situación lo más parecida posible a una realidad en la que un sujeto, cada vez que aparece un sustantivo, debe elegir entre tres opciones de artículo (definido, indefinido u omisión). En este bloque, para conseguir una buena puntuación, los sujetos necesitan integrar todo su conocimiento, enlazándolo con la información específica que proporciona el texto.

En cambio, el bloque 2 se centra en un aspecto concreto de la disciplina gramatical del artículo, de este modo, las preguntas de este bloque indagaban sobre la posesión del conocimiento de las restricciones sintácticas del artículo.

Para comprobar si existe una relación entre la capacidad de utilizar adecuadamente el artículo y la posesión del conocimiento sintáctico, realizamos la prueba estadística de correlación de Pearson. La correlación de Pearson, como hemos ilustrado en §4.3, evalúa el grado de relación entre dos variables (Guilford y Fruchter 1984: 69): a medida que aumenta una variable, se incrementa también otra de forma lineal.

Al calcular el coeficiente de correlación de Pearson entre los resultados del bloque 2 y los del bloque 4¹⁴⁸, hemos comprobado que existe una correlación positiva moderada ($r = 0,52$)¹⁴⁹.

El diagrama de la derecha (Gráfico 132) recoge las puntuaciones de nuestros sujetos en los dos bloques. Con este apoyo visual, podemos apreciar que los sujetos que consiguieron

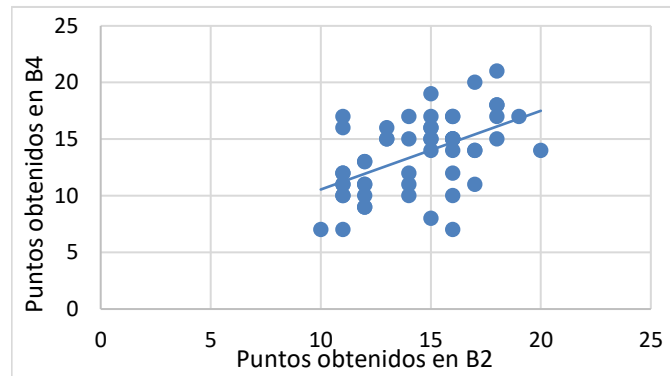


Gráfico 132. Resultados de los bloques 2 y 4

puntuaciones elevadas en el bloque 2, también obtuvieron buenas puntuaciones en el bloque 4; asimismo, los sujetos que no presentaron una calificación elevada en el bloque 2, tampoco la presentaron en el bloque 4.

Este método estadístico nos muestra que existe una correlación moderada, pero no determina cuál es la causa de la misma. Lo importante en este caso es que los sujetos que manejan bien el artículo (parte superior del gráfico) poseen el conocimiento gramatical (parte derecha del gráfico).

En esta correlación entre el bloque 2 y el bloque 4, podemos comprender que, para manejar bien el artículo, se necesitan conocer sus aspectos gramaticales.

¹⁴⁸ Hemos comprobado que los dos conjuntos de datos satisfacen los requisitos de necesario cumplimiento (§4.3). Especificamos los resultados de la premisa que establece que las dos variables siguen la distribución normal, mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov.

	B2 (n = 54)	B4 (n = 54)
Valor <i>D</i>	0,145	0,139
Valor <i>p</i>	0,209	0,251

* $p < .05$ (No distribución normal)

¹⁴⁹ Asimismo, hemos comprobado que el valor del coeficiente de correlación no es cero, $t(52) = 4,412$, $p < 0,001$.

5.3.2. Relación entre el conocimiento semántico y la utilización del artículo en un contexto específico (bloques 1 y 4)

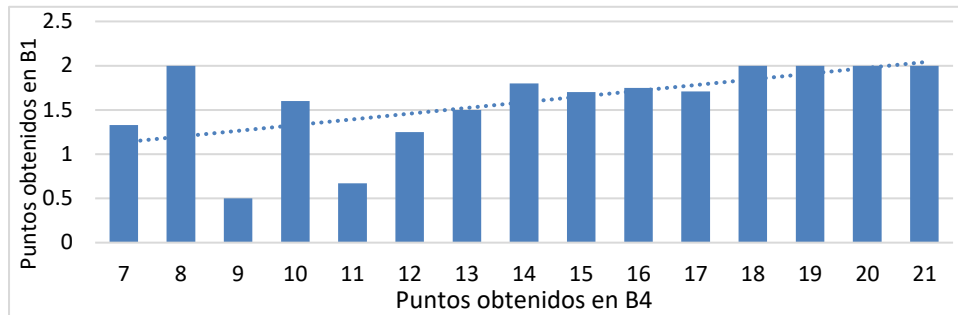
A continuación, quisiéramos encontrar la respuesta a la pregunta: ¿los sujetos que obtuvieron buenas puntuaciones (bloque 4), poseen conocimientos profundos de la semántica del artículo (bloque 1)?, por lo que estudiaremos la relación entre el conocimiento semántico y el nivel de dominio del uso del artículo, tomando los resultados de los bloques 1 y 4 como referencia.

Recordemos que el bloque 1 trataba del conocimiento semántico del artículo, y para observar el grado del mismo que poseían los informantes, les solicitábamos que ofrecieran interpretaciones de las tres oraciones propuestas:-

Pese a que nos habría gustado tener en cuenta el coeficiente de correlación de Pearson, como hemos hecho en el apartado anterior, no podemos recurrir a este método debido al incumplimiento de una premisa¹⁵⁰. De este modo, para comprobar si las dos variables están correlacionadas, planteamos otro análisis, con el que hemos calculado la media de los puntos obtenidos en el bloque 1 según las puntuaciones conseguidas en el bloque 4. La tabla y el gráfico de barras siguientes recogen los datos resultantes de este procedimiento.

¹⁵⁰ Para el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, las dos variables deben seguir una distribución normal (Bachman 2004: 85). Sin embargo, los resultados del bloque 1 no muestran esta distribución, por lo tanto, el método estadístico de Pearson no es aplicable para este caso.

Gráfico 133. Resultados de los bloques 1 y 4



P. B4	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
n	3	1	2	5	6	4	2	5	10	4	7	2	1	1	1
P. B1 (media)	1,3	2	0,5	1,6	0,7	1,3	1,5	1,8	1,7	1,8	1,7	2	2	2	2

(P. B4: puntos obtenidos en el bloque 4;

n: número de personas que consiguen el punto correspondiente al bloque 4;

P. B1 (media): media de puntos obtenidos por el número de personas (n) en el bloque 1)

Explicamos estos resultados mediante un ejemplo de la tabla. Fijándonos en la columna de la izquierda, existen 3 personas que consiguieron 7 puntos en el bloque 4 (en detalle, estas tres personas muestran respectivamente 2, 2 y 0 puntos). La media de estos sujetos en el bloque 1 es 1,3 puntos. Por otro lado, había 6 personas que obtuvieron 11 puntos en el bloque 4 (en detalle, 4 de 6 personas con 1 punto y 2 personas con 0 puntos). Al calcular la media de las puntuaciones que consiguieron en el bloque 1, obtenemos el valor 0,7. (Respecto a los detalles de las puntuaciones obtenidas por cada individuo, véase el Apéndice 1)

Tanto en la tabla como en el gráfico (Gráfico 133), se observa que, en la parte derecha, que corresponde a las puntuaciones elevadas del bloque 4, se incrementa la media de los puntos del bloque 1. Concretamente, todos los sujetos que presentan más de 18 puntos en el bloque 4 consiguieron 2 puntos en el bloque 1. Asimismo, los que obtuvieron entre 14 y 17 puntos (ambos inclusive) en el bloque 4, también obtuvieron una nota media elevada de 1,7 o 1,8 puntos en el bloque 1. Por otro lado, en la parte

izquierda, que corresponde a las puntuaciones reducidas del bloque 4, se sitúan los datos con valores menores a la media del bloque 1. Si la puntuación obtenida es igual o inferior a 13 puntos en el bloque 4, la media del bloque 1 es igual o menos de 1,6 puntos.

En los resultados de este análisis, se muestra la tendencia de los sujetos que consiguieron las puntuaciones elevadas en el bloque 4 a obtenerlas también en el bloque 1. Por lo tanto, los sujetos que utilizan el artículo adecuadamente en el bloque 4, poseen conocimiento semántico del artículo, como se ha observado en los resultados del bloque 1.

5.3.3. Influencia del contexto (bloques 1, 2 y 4)

Para utilizar el artículo adecuadamente, es imprescindible tomar en consideración la inferencia pragmática. Respecto a este punto, en RAE (2009: 1044) se explicita que es imposible establecer un criterio puramente sintáctico.

Al producir un enunciado, la interpretación del mismo depende de la situación en la que se encuentran los interlocutores. Como los enunciados y sus interpretaciones están sujetos a una situación concreta en la vida cotidiana, es muy difícil imaginar un enunciado que esté separado de un contexto. No obstante, para estudiar el efecto del contexto, hemos planteado las pruebas con él y sin él.

En nuestro experimento, una parte (bloque 2) trata de evaluar la competencia gramatical excluyendo el contexto lo máximo posible, y otra parte (bloque 4) examina la capacidad de integrar la información nueva y necesaria que se ha proporcionado por

un texto que el individuo ya conocía. En resumen, en las pruebas del bloque 2 no se disponía del contexto y, en cambio, en las del bloque 4, sí.

Suponemos que integrar el contexto proporcionado por un texto al conocimiento ya adquirido es una tarea complicada. No obstante, ofrecer el contexto al informante posibilita que este imagine una situación concreta y, de este modo, es posible que responda a las preguntas sin gran complicación, o con menos complicaciones de las que imaginamos.

De ahí ha surgido la cuestión: ¿con el contexto, los sujetos pueden utilizar mejor el artículo o se pierden (y se equivocan) por enfrentarse a varias posibilidades de interpretación? A pesar de que hemos comprobado la correlación de estos bloques¹⁵¹ en el apartado anterior (§5.3.1), no hemos profundizado en el efecto del contexto en los resultados.

Para estudiar este aspecto, quisiéramos comparar los resultados de los bloques 2 y 4, sin embargo, el número de ítems de ambos no es igual. El bloque 2 consta de 23 ítems, y el bloque 4, de 25 ítems¹⁵². Para poder compararlos en igualdad de condiciones respecto al número total de ítems, multiplicamos la puntuación obtenida del bloque 2 por 1,09¹⁵³, de este modo, en los dos bloques la puntuación máxima es 25 puntos.

Aparte del número total de ítems, el bloque 4 suponía mayor dificultad que el bloque 2, puesto que en el bloque 2 se dispone de dos opciones entre las que elegir, mientras que en el bloque 4 se dispone de tres opciones (aunque algunos ítems aceptan

¹⁵¹ Mediante la prueba estadística, hemos comprobado que existe una correlación entre los bloques 2 y 4. Lo que significa que no existen numerosos sujetos que obtengan una nota excelente en solo uno de los dos bloques. El hecho de la correlación no justifica que todos los sujetos utilicen mejor el artículo si se dispone del contexto.

¹⁵² En el bloque 2, descontamos el ítem 3-b y se dispone de 23 ítems; en el bloque 4, descontamos el ítem 22 y se cuenta con 25 ítems.

¹⁵³ Puesto que 25 dividido entre 23 son 1,087... ($25 / 23 = 1,087...$). Si se multiplica la puntuación obtenida por 1,09, la puntuación máxima de este bloque sería 25. De este modo, se pueden comparar los dos valores dentro de la misma escala.

dos opciones correctas). Por consiguiente, podemos suponer naturalmente que numerosos sujetos obtengan menores puntuaciones en el bloque 4 en comparación con el bloque 2.

Comparación de los resultados de los bloques 2 y 4

	Aum. (B4 > B2*)		Igual (B4 = B2*)		Dism. (B4 < B2*)		(B2*: valor obtenido al multiplicar la puntuación del bloque 2 por 1,09 y redondear el resultado; Aum.: aumento con la disponibilidad del contexto; Dism.: disminución con la disponibilidad del contexto; FH-PA: Filología Hispánica con puntuaciones altas; FH-PB: Filología Hispánica con puntuaciones bajas; Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras; Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera; FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)
	n	%	n	%	n	%	
FH-PA (n = 16)	5	31,25	3	18,75	8	50,00	
FH-PB (n = 17)	3	11,76	4	23,53	10	58,82	
Esp-Ing (n = 7)	2	28,57	1	14,29	4	57,14	
Mix-EspL2 (n = 7)	0	0,00	1	14,29	6	85,71	
FIng-EspL2 (n = 7)	0	0,00	0	0,00	7	100,00	

La tabla recoge los resultados de la comparación entre los bloques 2¹⁵⁴ y 4, siguiendo la clasificación de la procedencia académica (Análisis B).

Se observa que los porcentajes de los sujetos cuya puntuación del bloque 4 es mejor que la del bloque 2 son los siguientes: en FH-PA, el 31,25 % (5 de 16 sujetos), en FH-PB, el 11,76% (3 de 17 sujetos), en Esp-Ing, el 28,57% (2 de 7 sujetos) y en Mix-EspL2 y FIng-EspL2 nadie consigue una puntuación mejor en el bloque 4 que en el bloque 2.

Quisiéramos mencionar también a los sujetos que obtienen las mismas puntuaciones en los dos bloques, puesto que el bloque 4 ha sido más difícil que el bloque 2 por el incremento del número de opciones, conseguir las mismas puntuaciones significa que los sujetos obtuvieron provecho del contexto en el bloque 4. Es relevante

¹⁵⁴ Si se necesitan consultar los datos detallados del bloque 2, resultantes de aplicar el procedimiento que hemos mencionado anteriormente, estos se encuentran más adelante en la tabla que recoge los datos de los bloques 1, 2 y 4.

que casi todos los (8 de 9 sujetos) que obtuvieron las mismas puntuaciones en los dos bloques pertenecen a los grupos que se especializan en español (FH-PA, FH-PB y Esp-Ing).

Por otra parte, las puntuaciones del bloque 4 de los sujetos que aprenden español como segunda lengua (Mix-EspL2 y FIng-EspL2) en general presentan puntuaciones menores que las del bloque 2. Podemos imaginar que estos sujetos se sentían inseguros ante varias posibilidades de interpretación al incorporar el contexto, aparte de disponer de más opciones en el bloque 4.

A pesar de que el número de opciones es mayor en el bloque 4 y se incrementa el grado de dificultad, en total 10 personas presentan mejores puntuaciones en este bloque 4, y en total 9 personas ofrecen las mismas puntuaciones en ambos bloques.

Además de los resultados de los bloques 2 y 4, cabe destacar que 9 de las 10 personas que subieron su puntuación en el bloque 4 recibieron la máxima puntuación (2 puntos) en el bloque 1 (prueba de semántica).

Recordamos que en los apartados anteriores hemos comprobado la existencia de la correlación de los conocimientos gramaticales y la utilización del artículo (bloques 2 y 4, en §5.3.1), y también hemos confirmado la relación entre los conocimientos semánticos y la utilización del artículo (bloques 1 y 4, en §5.3.2).

Teniendo en cuenta estas consideraciones¹⁵⁵, los datos que acabamos de observar nos indican que los sujetos que poseen los conocimientos gramatical y semántico respecto al artículo en español muestran más probabilidades de aprovechar el contexto. Asimismo, los que poseen un conocimiento gramatical y/o semántico del artículo insuficiente presentan más dificultades a la hora de utilizar dicho elemento gramatical.

■ Comparación de resultados entre los ítems de los bloques 2 y 4

A continuación, comprobaremos el efecto del contexto en algunos casos concretos mediante una comparación de los ítems que pertenecen a distintos bloques. En nuestra prueba, se repetían algunas estructuras en los bloques 2 (sin contexto) y 4 (con contexto).

¹⁵⁵ Ofrecemos los datos detallados de los resultados de los bloques 1, 2 (con el procedimiento) y 4.

FH-PA (n = 16)	B1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2
	B2*	20	19	16	20	20	21	17	16	15	16	16	20	17	17	17	22
	B4	21	20	19	18	18	17	17	17	17	16	16	15	15	15	15	14
	Dif.	1	1	3	-2	-2	-4	0	1	2	0	0	-5	-2	-2	-2	-8
FH-PB (n = 17)	B1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2
	B2*	12	14	16	15	14	19	19	17	16	13	17	12	12	19	12	12
	B4	17	16	15	15	15	14	14	14	14	13	12	12	12	11	11	10
	Dif.	5	2	-1	0	1	-5	-5	-3	-2	0	-5	0	0	-8	-1	-3
Esp-Ing (n=7)	B1	2	1	2	1	2	2	2									
	B2*	20	17	12	17	16	14	16									
	B4	17	17	16	15	15	15	8									
	Dif.	-3	0	4	-2	-1	1	-8									
Mix-EspL2 (n=7)		1	0	1	0	1	2	0									
		13	15	13	13	15	12	13									
		13	11	11	11	10	10	9									
		0	-4	-2	-2	-5	-2	-4									
FIng-EspL2 (n=7)		2	1	2	1	2	0	2									
		15	12	17	13	17	12	11									
		12	11	10	9	7	7	7									
		-3	-1	-7	-4	-10	-5	-4									

(B2*: valor obtenido al multiplicar la puntuación del bloque 2 por 1,09 y redondear el resultado;
Dif.: diferencia entre los bloques 2 y 4. El valor obtenido al restar la puntuación del bloque 2 de la del 4.)
Se ha ordenado según la puntuación del bloque 4 descendientemente, y hemos marcado las casillas en las que se presentan las diferencias de los resultados de los bloques 2 y 4: el color naranja para los valores positivos (sube la puntuación del bloque 4); el verde para los valores de cero (mismas puntuaciones en los bloques 2 y 4).

□ Análisis de ítems: el primer grupo del bloque 2 y el ítem 2 del bloque 4

El primer grupo del bloque 2 trata de la construcción con el verbo *haber* impersonal, y hemos preguntado sobre la gramaticalidad de tres oraciones: 1-a (*Hay mesas*), 1-b (*Hay una mesa*) y 1-c (*Hay la mesa*). Las primeras dos oraciones (1-a y 1-b) son gramaticales, y por lo tanto correctas, y la tercera (1-c) es agramatical.

Por otro lado, en el ítem 2 del bloque 4 se pregunta sobre la misma estructura, en *hay unas / Ø (omisión) películas*. Los informantes eligen una entre las tres opciones (una / la / Ø), y en este caso las opciones correctas son el artículo indefinido y la omisión del artículo.

La tabla siguiente resume los resultados a modo de contraste entre los ítems mencionados y, asimismo, en ella se especifican las procedencias académicas de los sujetos.

Resultados de las preguntas 1-a, 1-b y 1-c del bloque 2
y del ítem 2 del bloque 4

1 - a (B2)				Ítem 2 (B4)				1 - b (B2)				Ítem 2 (B4)				1 - c (B2)				Ítem 2 (B4)			
Resp.	n	FH n	OC n	Resp.	n	FH n	OC n	Resp.	n	FH n	OC n	Resp.	n	FH n	OC n	Resp.	n	FH n	OC n	Resp.	n	FH n	OC n
No acertada	23	11	12	A. Indef.	7	3	4	No acertada	2	0	2	A. Indef.	0	0	0	No acertada	10	2	8	A. Indef.	2	1	1
				A. Def.	14	6	8					A. Def.	2	0	2					A. Def.	5	0	5
				Om.	2	2	0					Om.	0	0	0					Om.	3	1	2
Acertada	31	22	9	A. Indef.	19	16	3	Acertada	52	33	19	A. Indef.	26	19	7	Acertada	44	31	13	A. Indef.	24	18	6
				A. Def.	6	3	3					A. Def.	18	9	9					A. Def.	15	9	6
				Om.	6	3	3					Om.	8	5	3					Om.	5	4	1

(Resp.: respuesta; n: número en total de los sujetos correspondiente;

FH n: número de los sujetos perteneciente a Filología Hispánica;

OC n: número de los sujetos perteneciente a otras carreras distintas de Filología Hispánica)

Como en esta estructura se admite el artículo indefinido y la ausencia del artículo, primero vamos a centrarnos en los casos relacionados con la elección del artículo definido.

En las respuestas de la oración 1-c (*Hay la mesa*), 10 de 54 sujetos no acertaron (consideraron que esta oración es gramatical). En el ítem 2 del bloque 4, la mitad de estos sujetos eligió el artículo indefinido (2 sujetos) o su omisión (3 sujetos), y consiguieron acertar, mientras que la otra mitad se equivocó por escoger el artículo definido (5 sujetos). Al fijarnos en las precedencias académicas de los 10 sujetos que se equivocaron en la pregunta 1-c del bloque 2 y que acertaron en el ítem 2 de bloque 4, dos son de Filología Hispánica y tres de OC.

A su vez, es llamativo que, entre los 44 sujetos que acertaron la 1-c (pensaron que la oración propuesta es agramatical), 15 se equivocaron en el ítem 2 por elegir el artículo definido. Si atendemos a sus procedencias académicas, se equivocaron sin distinción de carreras.

Por otro lado, los sujetos que no han acertado en las preguntas 1-a y 1-b del bloque 2 (1-a: *Hay mesas*; 1-b: *Hay una mesa*) tienden a elegir la opción incorrecta (artículo definido) en el bloque 4, mientras que la mayoría de los que acertaron en las dos preguntas del bloque 2 optaron por las opciones correctas (el artículo indefinido y su omisión) en el bloque 4. Al revisar las procedencias académicas de estos sujetos, no se muestra una distinción entre carreras.

Según este análisis, podemos observar que hay algunos casos en los que el contexto ha contribuido a la elección de la opción correcta, por ejemplo, algunos sujetos que desconocían si la oración propuesta en el bloque 2 era gramatical o agramatical (los que se equivocaron) eligieron la respuesta acertada en el ítem del bloque 4.

A su vez, apreciamos también que hay otros casos en los que el contexto no ha contribuido a encontrar la opción correcta, como los de los sujetos que acertaron en el bloque 2, pero se equivocaron en el bloque 4.

□ Análisis de ítems: el segundo grupo del bloque 2 y el ítem 26 del bloque 4

En el segundo grupo del bloque 2 se plantea una construcción con el verbo *gustar*, y hemos preguntado si las oraciones propuestas son gramaticales (2-a: *Me gusta cocido madrileño*; 2-b: *Me gusta un cocido madrileño*; 2-c: *Me gusta el cocido madrileño*), mientras que en el ítem 26 del bloque 4 se utiliza de nuevo este verbo para la oración *No le gustan los ratones*.

En este caso, quisiéramos observar la relación entre las respuestas de la pregunta 2-a y la elección del ítem 26 del bloque 4, así como la de 2-c y el mismo ítem.

Resultados de las preguntas 2-a y 2-c del bloque 2
y el ítem 26 del bloque 4

2 - a (B2)				Ítem 26 (B4)				2 - c (B2)				Ítem 26 (B4)			
Resp.	n	FH n	OC n	Resp.	n	FH n	OC n	Resp.	n	FH n	OC n	Resp.	n	FH n	OC n
No acertada	35	19	16	A. Indef.	5	1	4	No acertada	16	5	11	A. Indef.	4	0	4
				A. Def.	17	13	4					A. Def.	5	4	1
				Om.	13	5	8					Om.	7	1	6
Acertada	19	14	5	A. Indef.	1	1	0	Acertada	38	28	10	A. Indef.	2	2	0
				A. Def.	14	11	3					A. Def.	26	20	6
				Om.	4	2	2					Om.	10	6	4

(Resp.: respuesta; n: número en total de los sujetos correspondiente;

FH n: número de los sujetos perteneciente a Filología Hispánica;

OC n: número de los sujetos perteneciente a otras carreras distintas de Filología Hispánica.)

En la tabla que presenta los resultados de la 2-a, se aprecia que entre las 35 personas que no acertaron, la mitad (17 personas) consiguió elegir la respuesta correcta en el ítem 26. Si nos fijamos en las procedencias académicas, la mayoría de los que acertaron es de FH.

En la tabla que corresponde a 2-c, entre los 16 sujetos que no acertaron, solo 5 consiguieron seleccionar la opción correcta. Al revisar la procedencia académica, 4 de estos 5 sujetos son de FH.

Por otro lado, la mayor parte de los sujetos que acertaron en las dos preguntas del bloque 2 (2-a y 2-c), acertaron también en el ítem 26 del bloque 4 (Acertada 2-a en B2: 19 → Acertada en B4: 14; Acertada 2-c en B2: 38 → Acertada en B4: 26).

En este caso, quisiéramos prestar especial atención a la distribución de los sujetos que acertaron y se equivocaron en las preguntas del bloque 2. En la pregunta 2-a del bloque 2, la mayoría no acertó. Como esta pregunta (*Me gusta cocido madrileño*) trata de la agramaticalidad de la ausencia del artículo, presupusimos que numerosos sujetos estarían inseguros sobre este aspecto. Por ello imaginamos que, con la disponibilidad del contexto, la mitad de ellos se daría cuenta de la necesidad del artículo definido en el bloque 4. Podemos observar que la mayoría de estos sujetos que no acertaron en la pregunta 2-a pero que consiguieron elegir la opción correcta en el ítem 26 pertenecen a FH.

En cambio, en el caso de la 2-c (*Me gusta el cocido madrileño*), los sujetos que no acertaron (16 personas) creían que la oración propuesta es agramatical y, de este modo, mantuvieron su consideración al contestar la pregunta del bloque 4, donde solo 5 sujetos cambiaron de opinión (y acertaron). Entre estos 5 sujetos, se incluían 4 de FH.

A lo largo de estos apartados, hemos analizado los resultados estableciendo una comparación entre los ítems de los bloques 2 y 4. Hemos comprobado la existencia de algunos casos en los que el contexto contribuye a elegir la respuesta acertada y, a su vez, hemos apreciado otros en los que los sujetos se equivocan al no obtener provecho del contexto.

Mediante los análisis de algunos casos concretos, hemos apreciado que numerosos sujetos que aprovecharon el contexto provenían de FH, incluyendo también

algunos de OC, y este hecho no es contradictorio con lo que hemos observado en el caso de los 54 sujetos.

Finalmente, hemos podido confirmar mediante estos análisis que la IL que muestran nuestros sujetos es muy variable, tal y como observamos anteriormente (§1.3).

5.4. Reflexiones sobre las posibles causas de las dificultades observadas

En este subcapítulo intentamos identificar los factores que originan las dificultades y los errores en el uso del artículo en español por nuestros sujetos, teniendo en cuenta las consideraciones presentadas en el capítulo 1.

La producción de un error puede ser consecuencia de la interacción de varios factores, por lo tanto, no será fácil determinar las causas de las dificultades observadas en nuestros datos. Con esta consideración, reflexionamos sobre algunas dificultades concretas y proponemos sus posibles causas.

Primero, discutimos sobre las posibles causas de las dificultades observadas en los resultados obtenidos mediante nuestros análisis. Después, presentamos algunos factores individuales que han influido en los datos resultados, teniendo en cuenta la información personal entregada por nuestros sujetos a través de la encuesta.

■ Posibles causas de las dificultades manifestadas por nuestros sujetos

A lo largo del presente capítulo, hemos podido comprobar que los factores gramaticales, como las tres alternativas del artículo (el definido, indefinido y su omisión), los tipos del sustantivo (contables y no contables), o las estructuras gramaticales, guardan una relación estrecha con el uso adecuado del artículo español (§5.2.2).

Entre las dificultades que experimentan nuestros sujetos acerca del uso del artículo español, quisiéramos prestar atención a un fenómeno concreto que hemos localizado en los resultados del bloque 4 (§5.2.4): la confusión que existe entre el uso del definido y la ausencia del artículo. En las cifras obtenidas mediante los análisis, se

refleja claramente la inseguridad en los usos del artículo en los casos siguientes: cuando la oración exige la omisión del artículo, pero el sujeto coloca un definido; cuando la oración exige el definido, pero el sujeto lo omite.

Quisiéramos reflexionar sobre las posibles causas de este fenómeno. Recordamos que, como hemos descrito anteriormente, en el proceso mental del aprendizaje de una L2 había tres pasos: formar una hipótesis, probarla, e integrarla en los conocimientos (véase §1.5). Consideramos que nuestros sujetos están comprobando la validez de las hipótesis creadas por ellos mismos, produciendo los errores como parte de este mecanismo.

Mediante la observación de los datos obtenidos, podemos suponer que una parte de los sujetos produce errores sistemáticamente por utilizar un esquema elaborado por ellos, que equivale a la siguiente hipótesis: colocar un artículo definido si se trata una entidad específica y, a su vez, seleccionar la omisión del artículo si es una entidad que recibe una interpretación genérica.

Ofrecemos explicaciones sobre este esquema con unos ejemplos concretos. En algunas oraciones se requiere la presencia del artículo definido, como por ejemplo en *no le gustan los ratones* o *su comida favorita es el dorayaki* (ítems 23 y 26 del bloque 4). Estos SSNN se refieren a una clase general de estas entidades y no hablan de unos miembros concretos que pertenecen a estas clases. En ambas oraciones propuestas, se necesitaba colocar un artículo definido, sin embargo, una parte de los sujetos japoneses ha escogido la opción de la omisión del artículo. Suponemos que estos individuos creen que el artículo definido sirve para designar los referentes específicos y la ausencia del artículo para provocar una interpretación genérica.

Nuestra suposición sobre la existencia de esta hipótesis se apoya en los resultados de varios bloques del experimento realizado. En las respuestas del bloque 1 (las pruebas semánticas), numerosos sujetos utilizaban la expresión *específico*, por lo que puede que para algunos de ellos el tema de especificidad sea el único criterio del uso del artículo. En el bloque 2, hemos apreciado las posibilidades del desconocimiento de la restricción sintáctica acerca de algunos usos concretos del artículo (por ejemplo, el 65% de los sujetos considera que la oración **me gusta cocido madrileño* es gramatical, en §5.2.2). En los resultados del bloque 3, la mayoría de los sujetos muestra dificultades en el uso genérico del artículo español y, asimismo, en el reconocimiento de la agramaticalidad de algunas oraciones concretas (por ejemplo, más del 70% de los sujetos cree que **tomate es rojo* es gramatical, en §5.2.3). En las respuestas del bloque 4, hemos observado la tendencia a omitir el artículo si el referente es una clase o el tipo general de una entidad.

Por parte de los sujetos japoneses, puede que hayan recibido influencias de los conocimientos de su lengua materna (japonés) en la formación de esta hipótesis. Con relación al sistema gramatical japonés, en esta lengua un sustantivo sin determinante posee capacidad referencial y se puede utilizar un SN escueto para designar un objeto concreto y no concreto; otro rasgo es que en el japonés la gramaticalidad de una oración construida con un SN sin determinante no guarda relación con los tipos de sustantivos (contable y no contable) (§3.1). Por otra parte, con relación a la frecuencia del uso de los medios japoneses equivalentes al artículo español, a pesar de que existen varias formas para expresar la distinción entre una entidad específica y no específica, las expresiones japonesas más utilizadas como equivalentes al artículo español son los SSNN sin determinantes (§3.5).

A la hora de formar la hipótesis mencionada, puede que nuestros sujetos japoneses hayan tenido en cuenta otra información, como por ejemplo, los conocimientos de otras lenguas aprendidas (véase § 1.5). Reflexionaremos sobre la utilización de los conocimientos de otras lenguas más adelante (en este subcapítulo).

Los sujetos que han formado dicha hipótesis, estarán en el estadio de comprobarla. Hasta que no perciban que esta hipótesis no es aplicable a todos los casos, continuarán utilizando este esquema. Si seguimos a Goldschneider y Dekeyser (2001), cuyas tesis hemos explicado anteriormente (véase §1.3), podemos considerar que en el artículo en español se contienen algunos rasgos que son difíciles de percibir, como la complejidad semántica y, por lo tanto, esta categoría gramatical no siempre será fácil de aprender.

Existirán numerosas ocasiones en las que los aprendientes puedan darse cuenta de que su hipótesis es inadecuada. Una oportunidad para ello sería conocer las restricciones gramaticales de oraciones concretas. Por ejemplo, la ausencia del artículo es incompatible con el verbo *gustar* (PCIC 2006; véase §5.2.2). En los datos obtenidos por nuestro experimento, podemos considerar que se incluyen numerosos errores fruto del desconocimiento de las restricciones gramaticales sobre las oraciones propuestas.

El proceso mental del aprendizaje de una L2 (formar una hipótesis, probarla e incorporarla en el conocimiento) puede funcionar inconscientemente, como ya hemos observado (§ 1.5). Por ello, podemos imaginar que habrá ocasiones en las que a los aprendientes les pueda resultar difícil percibir la necesidad de reformular las hipótesis creadas, y seguirán produciendo los mismos tipos de errores.

Además de estas posibles causas, podemos imaginar otras causas desde el punto de vista de la distancia lingüística y psicológica entre las dos lenguas (española y

japonesa) (§1.4). Existirán sujetos que perciban que el artículo español es algo muy ajeno al sistema lingüístico japonés puesto que en japonés no existe esta categoría gramatical. Si un hablante japonés piensa que el artículo español es algo muy lejano y no tiene nada que ver con la lengua japonesa, puede perder la oportunidad de reflexionar sobre la relación entre el aspecto semántico del español y el sistema referencial japonés y, como consecuencia, no podría darse cuenta de la existencia de las funciones equivalentes japonesas a los usos del artículo español (véase §3.4).

Para los aprendientes japoneses del español, estas reflexiones podrían ayudar a profundizar en el conocimiento sobre el artículo español y, asimismo, a utilizar este componente gramatical con mayor precisión. En nuestro caso concreto, consideramos que, como existen funciones equivalentes en ambas lenguas, los conocimientos metalingüísticos de la L1 (japonés) son recursos provechosos para desarrollar la capacidad de manejo del artículo español. Tanto las consciencias metalingüísticas de la L1 como los conocimientos metalingüísticos de la L1 son elementos potenciales para facilitar el aprendizaje de una L2, como hemos observado anteriormente (§1.5.4).

■ Algunos factores individuales que influyen en los resultados

Hasta aquí, hemos reflexionado sobre los posibles factores que han influido en los resultados de nuestro experimento. Además de los elementos que hemos mencionado, podemos suponer que existen más factores relacionados con el aprendizaje del español en los datos ofrecidos por nuestros sujetos. En los siguientes apartados, tomando en consideración los datos personales que nos entregaron a través de la encuesta realizada, presentamos algunos factores relevantes que pueden haber influido en los datos resultados.

☐ Uso de los conocimientos de otras lenguas

Como hemos observado anteriormente (§1.4 y §1.5), habíamos supuesto que, a la hora de utilizar el artículo en español, algunos sujetos podrían recurrir a los conocimientos previos de otras lenguas, como por ejemplo, los del artículo en inglés, de las partículas en japonés u otros. Con esta consideración, se incluyeron preguntas en el cuestionario sobre si se utilizan estos conocimientos. Incorporamos de nuevo la siguiente tabla de §4.5 para comentar estos resultados.

Uso de los conocimientos de otras lenguas

	Art. en ing.		Part. en jp.		Otros	
	sí	no	sí	no	sí	no
FH-PA (n = 16)	5	11	3	13	1*	15
FH-PB (n = 17)	11	6	2	15	1*	16
Esp-Ing (n = 7)	6	1	2	5	1*	6
Mix-EspL2 (n = 7)	7	0	3	4	0	7
FIng-EspL2 (n = 7)	5	2	2	5	0	7
Total (n = 54)	34	20	12	42	3	51

(Art. en ing.: artículos en inglés;
Part. en jp.: partículas en japonés;
Otros: algunos elementos en otras lenguas;
FH-PA: Filología Hispánica con puntuaciones altas;
FH-PB: Filología Hispánica con puntuaciones bajas;
Esp-Ing: Español e inglés
como primeras lenguas extranjeras;
Mix-EspL2: Grupo mixto con español
como segunda lengua extranjera;
FIng-EspL2: Filología Inglesa con español
como segunda lengua extranjera)
(*existen tres personas que recurren a los
conocimientos de otras lenguas. Uno (de FH-PA)
utiliza los del latín; otro (de Esp-Ing), del ruso;
y el otro (de FH-PB) no especifica la lengua.

En los resultados se confirma que en ocasiones los sujetos utilizan intencionadamente los conocimientos de otras lenguas. Quisiéramos dedicar nuestra atención a los resultados del uso de los conocimientos del artículo en inglés. En FH-PA la mayoría no utiliza los conocimientos del artículo en inglés, frente a los otros grupos en los que la mayor parte recurre a ellos. Respecto a los conocimientos de las partículas en japonés, la mayoría explicita la tendencia a no utilizarlos. Podemos considerar que estos resultados son una prueba de que nuestros sujetos perciben que la tipología lingüística del artículo en español y del artículo en inglés son más similares que las del

artículo en español y las partículas en japonés (§1.4). De este modo, podemos imaginar que en los resultados se han recibido más influencias del artículo inglés que de las partículas japonesas.

Respecto a esta tendencia diferenciada de FH-PA en el uso de los conocimientos del inglés, recordamos que a lo largo del aprendizaje de una L2 se producen cambios en el papel de los conocimientos de lenguas y, asimismo, de las selecciones entre diferentes estrategias de aprendizaje (§1.4 y §1.5). Como FH-PA posee conocimientos más profundos sobre la lengua española que otros grupos, puede que en estos datos se esté reflejando la relación entre dicho cambio según el nivel de competencia.

☐ Uso de los conocimientos de otras lenguas en las pruebas realizadas

Una posible causa de la producción de errores es la utilización de los conocimientos previos de lenguas, tanto de la L1 como de otras lenguas aprendidas (véase §1.5). El japonés es la lengua materna de nuestros sujetos, que también poseen, en general, conocimientos del inglés. Por ejemplo, pueden generar errores si aplican los conocimientos del artículo inglés a los casos del artículo en español, debido a que el sistema del artículo en inglés no es igual que el del español (para una explicación detallada, véase cap. 6).

En los datos obtenidos por la prueba de semántica de nuestro experimento (bloque 1) se muestra que alrededor del 60% de los sujetos distingue de alguna manera los tres tipos de oraciones formadas con el artículo definido, indefinido y su omisión. Entre estos sujetos, solo uno (FIng-EspL2) responde estableciendo la correspondencia con el artículo en inglés (§5.2.1).

Aunque, como hemos observado en la tabla, la mayoría de los sujetos ha contestado que utilizan los conocimientos del artículo en inglés en ocasiones, en el caso de la prueba de semántica solo un individuo ha explicitado su uso.

En otras pruebas (bloques 2, 3 y 4), es difícil determinar en qué ítems han influido los conocimientos previos de lenguas. Por ejemplo, en el caso del ítem 14 del bloque 4: *es malo en (los / Ø) deportes*, numerosos sujetos han acertado por seleccionar la omisión del artículo. Esta oración traducida al inglés sería *He's bad at sports*, y puede que en esta selección hayan influido los conocimientos del artículo en inglés.

☐ Experiencias en el extranjero

Hemos solicitado a nuestros sujetos que especificaran su experiencia en un país hispanohablante para estudiar el español, con la intención de investigar la relación entre esta experiencia y el nivel de competencia del uso del artículo español.

En los resultados, que presentamos a continuación, podemos observar una diferencia muy sutil entre los sujetos que han aprendido la lengua española en un país hispanohablante y los que la estudian en Japón.

Relación entre las experiencias en un país hispanohablante para estudiar el español y puntuaciones totales

	n	\bar{x}	Exp.	n	\bar{x}
FH-PA	16	38,25	sí	6	39,00
			no	10	37,80
FH-PB	17	30,47	sí	6	31,17
			no	11	30,10
Esp-Ing Mix-EspL2 FIng-EspL2	21	28,48	sí	2	31,00
			no	19	28,21
Total	54	32,40	sí	14	33,72
			no	40	32,04

(n: número de personas;
 \bar{x} : media de las puntuaciones totales;
 Exp.: experiencias en un país hispanohablante para estudiar el español;
 FH-PA: Filología Hispánica con puntuaciones altas;
 FH-PB: Filología Hispánica con puntuaciones bajas;
 Esp-Ing: Español e inglés como primeras lenguas extranjeras;
 Mix-EspL2: Grupo mixto con español como segunda lengua extranjera;
 FIng-EspL2: Filología Inglesa con español como segunda lengua extranjera)

Como se observa en las cifras de la tabla, existe una diferencia muy reducida en cada uno de los tres grupos presentados. Los sujetos que han aprendido español en un país hispanohablante, al profundizar en los conocimientos sobre la lengua y la cultura, también parece que han ampliado los conocimientos sobre el artículo en dicha lengua.

En el presente capítulo (cap.5) hemos reflexionado sobre diversos factores que influyen en el uso del artículo en español. Como hemos mencionado al principio de este subcapítulo (§5.4), detrás de un error apreciable pueden subyacer varios factores tanto lingüísticos como no lingüísticos que influyen en su producción. A lo largo de estas páginas, hemos experimentado lo difícil que resulta identificar las causas de los errores que han producido nuestros sujetos acerca del uso del artículo en español.

A partir de los resultados de los análisis realizados y de estas consideraciones elaboramos y planteamos un modelo de enseñanza del artículo en español para ayudar a

superar de alguna manera estas dificultades manifestadas por nuestros sujetos y, asimismo, para facilitar la comprensión y el uso adecuado de esta categoría gramatical.

5.5. Conclusiones

En nuestro estudio empírico hemos establecido como objetivo principal comprobar la relación entre el nivel del español y el grado de precisión en el uso del artículo en dicha lengua por parte de los hablantes japoneses. Para examinar esta relación, hemos observado los datos obtenidos de nuestra prueba desde los siguientes enfoques:

A) Relación entre el nivel de español y el grado de precisión en el uso del artículo por parte de los hablantes japoneses:

Comprobar si se incrementa el grado de precisión en el uso del artículo, a medida que un estudiante japonés profundiza en el conocimiento relativo a la lengua española. En caso de que esto se confirme, se investigan las tendencias que muestran nuestros sujetos al seleccionar el uso del artículo (artículo definido, indefinido y su omisión) y los factores que han influido relevantemente en los resultados.

Asimismo, hemos planteado estudiar la IL de nuestros sujetos desde los siguientes puntos de vista para posibles aplicaciones didácticas:

B) Posesión del conocimiento semántico y gramatical:

¿Poseen ambos conocimientos los alumnos japoneses que manejan bien el artículo en español?)

C) Influencia del contexto:

¿Si se dispone de un contexto específico, los aprendientes japoneses utilizan mejor el artículo en español?

En el experimento que hemos realizado, participaron 54 sujetos japoneses y 93 informantes españoles. Entre los 54 japoneses, 33 proceden de Filología Hispánica (grupo FH) y 21 de otras carreras distintas a Filología Hispánica (grupo OC). Todos los sujetos japoneses son hablantes de japonés como lengua materna, y el grupo de control está formado por hablantes nativos del idioma español de España. Todos los participantes realizaron la encuesta en línea, que consiste en dos partes: una parte es la prueba específica que examina la utilización del artículo en español; y otra parte se utiliza para recoger los datos personales acerca de la situación en la que los participantes han aprendido la lengua española.

A. Relación entre el nivel de español y el grado de precisión en el uso del artículo por parte de los hablantes japoneses

Hemos confirmado la existencia de la relación entre el nivel del español y el grado de precisión en el uso del artículo en dicha lengua por parte de los hablantes

japoneses: a medida que un estudiante japonés profundiza en el conocimiento relativo a la lengua española, se reduce la producción de errores en el uso del artículo.

En los resultados de los análisis detallados, hemos recogido numerosas evidencias que pueden justificar esta relación. Entre ellas, cabe destacar el resultado del bloque 4 (§5.2.4), en el que se reflejan claramente los diferentes grados de precisión en el uso del artículo y, en este caso, hemos observado que la procedencia académica (FH y OC) es lo que origina esta diferencia. También lo hemos validado según la prueba t-Student, en cuyo resultado se ha mostrado la diferencia significativa estadística entre los grupos FH y OC en la totalidad de la prueba (§5.1.2).

Mediante estos análisis, hemos estudiado atentamente la IL de nuestros sujetos para identificar las tendencias a la selección del artículo y los posibles factores que influyeron en los resultados. A continuación, ofrecemos las conclusiones extraídas de los resultados según cada bloque de la prueba.

En la exposición de estas conclusiones, cuando se habla del porcentaje de aciertos, no nos referimos solo al propio porcentaje, sino que también lo interpretamos como el grado que mide la utilización adecuada del artículo en español: un porcentaje elevado de aciertos significa que existe un grado alto de precisión en la utilización del artículo y, por el contrario, un porcentaje reducido de aciertos es sinónimo de un uso inadecuado del artículo.

☐ Prueba de semántica del artículo (bloque 1)

Se solicitó a los participantes que establecieran la diferenciación semántica del artículo figurándose una situación determinada. El 60% de los sujetos consigue obtener la máxima puntuación, lo que se demuestra que la mayoría de los sujetos posee el

conocimiento suficiente para explicar razonadamente el significado del artículo en español en la situación propuesta.

Un punto de interés respecto a estos resultados es que los datos obtenidos muestran la existencia de distintos grados de comprensión semántica sobre este tema, debido a que se ha observado una diferencia entre dos tercios que obtienen la puntuación total alta y un tercio, la puntuación total baja. (Véase Análisis de la clasificación en tres grupos de §5.2.1.)

Otro punto de interés es que no se aprecia una relación entre los términos utilizados en la explicación ofrecida por los sujetos y sus procedencias académicas. (Véase Análisis de las explicaciones de los sujetos de §5.2.1.)

☐ Pruebas de gramática del artículo (bloque 2)

Se propuso juzgar la gramaticalidad de ocho conjuntos de ítems (en cada conjunto se alterna con el artículo definido, indefinido o su omisión).

Los resultados de sus análisis señalan que los porcentajes de aciertos varían según la estructura gramatical y, asimismo, se muestra una relación profunda con el tipo del artículo (definido, indefinido o su omisión) y el tipo de sustantivo (contable o no contable).

Respecto al factor de la estructura gramatical, el mayor porcentaje medio de aciertos se consigue en el primer grupo de preguntas (*Hay (Ø / una / la) mesa (s)*, las opciones subrayadas son las respuestas correctas), con el 78%, mientras que el menor es del quinto (*Takeshi es (Ø / un / el) genio*), con el 31%.

Al establecer una comparación entre los 23 ítems de este bloque, los ítems *a* (omisión) causan más problemas que los *b* (artículo indefinido) y *c* (artículo definido),

lo que se evidencia en la media de los porcentajes de aciertos de los ítems (tipo *a*: 48%; tipo *b*: 71%; tipo *c*: 70%).

El tipo de sustantivo (contable o no contable) guarda una relación profunda con la utilización adecuada del artículo. Los datos obtenidos señalan claramente que las oraciones propuestas con un sustantivo contable presentan mejores porcentajes de aciertos, como en el caso de los grupos 1º, 4º o 6º, mientras que otras con un sustantivo no contable muestran un porcentaje reducido, como en los grupos 2º, 7º o 8º.

Aparte de estos aspectos, los resultados de los análisis detallados de cada ítem muestran en algunos grupos de preguntas la existencia de una relación entre los porcentajes de aciertos y la procedencia académica, como en el caso de los grupos cuarto, quinto, sexto u octavo.

☐ Pruebas de semántica y gramática centradas en el uso genérico del artículo (bloque 3)

Se plantearon seis oraciones en las que se alternan el tipo de artículo (el definido, indefinido o su omisión) y la forma singular y plural para identificar la posibilidad de realizar una lectura genérica de las mismas, además de reconocer su gramaticalidad.

Los datos obtenidos no muestran una tendencia clara en las decisiones sobre la utilización del uso artículo en el uso genérico entre los sujetos procedentes de distintas carreras, excepto en el caso del uso genérico del artículo definido en plural, como en *Los tomates son rojos*, donde el porcentaje de aciertos de FH es el doble que el de OC.

Por otro lado, los resultados de este bloque nos indican un problema en el reconocimiento de la agramaticalidad, como por ejemplo en el caso concreto **Tomate es rojo*, donde el 72% del total no la identificó. Hemos observado que la mayoría de

nuestros sujetos desconoce la restricción sintáctica relativa a la formación de un SN como en el caso presentado, y esto ocurre sin distinción de carreras.

□ Pruebas de semántica y gramática (forma integrada) del artículo en un contexto específico (bloque 4)

Se organizó una prueba de respuesta múltiple con 26 ítems que se situaron en un texto concreto. Cada vez que aparecía un sustantivo, los sujetos elegían una entre las tres opciones (el artículo definido, indefinido y su omisión), conforme al contexto proporcionado.

En los resultados del análisis calculados según el tipo de respuesta (artículo definido, indefinido o su omisión) se evidencia la superioridad de los porcentajes de aciertos de FH respecto a los de OC.

Respecto a la tendencia a la producción de errores, cuando la oración exige la ausencia del artículo se muestran dificultades sin distinción de carreras, ya que ni FH ni OC llegan al 50% de aciertos (FH: 41%; OC: 35%), mientras que si la oración requiere el artículo definido o el indefinido, se ofrece un porcentaje de aciertos elevado (en los ítems con la opción correcta del artículo indefinido, FH: 71%; OC: 62%; en los ítems con la opción correcta del artículo definido, FH: 66%; OC: 44%;).

Las cifras demuestran con claridad que la mayor dificultad reside en la elección entre el artículo definido y la omisión del artículo. (Véase Diagnóstico sobre el grado de dificultad del bloque 4.)

B. Posesión del conocimiento semántico y gramatical

Acerca de la relación entre el conocimiento gramatical (bloque 2) y la utilización del artículo en un contexto específico (bloque 4), se ha demostrado la existencia de una correlación moderada entre los resultados de los bloques 2 y 4, mediante el resultado del coeficiente de correlación de Pearson. Esto significa que los sujetos que consiguieron puntuaciones elevadas (bloque 4) poseen conocimientos amplios respecto a la restricción sintáctica del artículo (bloque 2) (§5.3.1).

En cuanto a la relación entre el conocimiento semántico (bloque 1) y la utilización del artículo en un contexto específico (bloque 4), hemos apreciado que los sujetos que obtuvieron puntuaciones elevadas (bloque 4), poseen conocimientos profundos acerca de la semántica del artículo (bloque 1) (§5.3.2).

En síntesis, hemos confirmado que los estudiantes japoneses que manejan bien el artículo en español poseen el conocimiento semántico y, a su vez, el conocimiento gramatical.

C. Influencia del contexto

Para estudiar la influencia del contexto que proporciona el texto escrito, hemos analizado los datos obtenidos tomando en consideración los resultados de los bloques 1, 2 y 4 de la prueba. En sus resultados, se demuestra que la disponibilidad del contexto no ha influido positivamente a todos los sujetos japoneses para utilizar mejor el artículo en español. Podemos interpretar los resultados como que los sujetos que poseen conocimientos profundos de gramática y semántica del artículo en español muestran más probabilidades de aprovechar el contexto.

Para profundizar en el efecto del contexto en la selección del artículo español, se ha establecido una comparación entre los ítems que presentan una misma estructura en distintos bloques. Mediante estos análisis, hemos documentado que numerosos sujetos que obtuvieron provecho del contexto pertenecían a FH, incluyendo también algunos de OC. Este hecho es compatible con la interpretación que hemos presentado en el párrafo anterior.

Además de los efectos de los factores gramaticales que hemos comprobado a lo largo de este capítulo, en §5.4 hemos reflexionado sobre las posibles causas de las dificultades que hemos observado en los resultados obtenidos.

Hemos profundizado en el uso del artículo español por parte de nuestros sujetos aplicando diversas teorías existentes (§1.3, §1.4 y §1.5). Al hacerlo, hemos señalado posibles factores psicológicos que guardarían relación con los errores producidos por nuestros sujetos a la hora de utilizar esta categoría gramatical.

Aunque los factores pueden funcionar simultáneamente y no es fácil dilucidar el proceso de aprendizaje del artículo español por parte de los hablantes japoneses, hemos podido identificar las influencias de algunos factores, que son información valiosa para el diseño de un modelo didáctico del artículo español orientado a los aprendientes japoneses.

Parte III

Aplicación didáctica

**6. Propuesta de un modelo metodológico didáctico del artículo
en español para los estudiantes japoneses**

El objetivo de este capítulo es elaborar y ofrecer actividades didácticas de ELE para los alumnos japoneses con el fin de facilitar la comprensión y la producción adecuada del artículo en español¹⁵⁶, a partir de los resultados obtenidos por nuestro experimento.

Previamente, estudiamos la gramática pedagógica¹⁵⁷ y la elaboración de materiales (§6.1), observamos cómo se trata el artículo en el PCIC (2006) y realizamos una pequeña revisión en varios manuales de ELE con la intención de observar si se refleja un seguimiento parcial o total del PCIC (§6.2). Después, explicamos cómo adaptamos a nuestro trabajo las consideraciones que se presentan en los dos subcapítulos anteriores (§6.3), y ofrecemos un modelo metodológico didáctico destinado a estudiantes japoneses (§6.4).

6.1. La gramática pedagógica y la elaboración de los materiales

■ Gramática pedagógica

Dirven (1990: 1) define el término *gramática pedagógica* como una descripción o presentación de las reglas de una lengua extranjera con el objetivo de promover y guiar los procesos de aprendizaje en la adquisición de dicha lengua, orientada tanto a los aprendientes como a los profesores.

¹⁵⁶ Existen trabajos precedentes en los que se proponen metodologías didácticas del artículo en español para los alumnos japoneses, como Tinoco (1987), Nishikawa (2004) o Nakagawa (2006).

¹⁵⁷ Algunos investigadores, como por ejemplo Krashen (1982), sostienen que no son necesarias instrucciones formales gramaticales para aprender una L2. Por otro lado, también existen numerosos investigadores que consideran que las instrucciones formales son útiles y necesarias, como por ejemplo Long (1983), Pica (1983) o Larsen-Freeman y Long (1994), que demuestran que este tipo de instrucciones puede facilitar a los alumnos el aprendizaje de una L2. Teniendo en cuenta estos resultados, en nuestro caso pensamos que las instrucciones formales gramaticales pueden ayudar a los alumnos japoneses a utilizar adecuadamente el artículo en español.

Anteriormente a este estudio, Corder (1992: 330-331) también habla de la gramática pedagógica, y la define como todos los materiales de enseñanza de una L2 diseñados para desarrollar la habilidad de producir en dicha L2 enunciados gramaticalmente aceptables. Este investigador explica que “el estudiante tiene que ser capaz de comprender enunciados dentro de una situación [...]. Por lo tanto, en los materiales de enseñanza no todos los elementos tienen la función de enseñar la gramática de la lengua” (*ibíd.*).

Respecto a sus características, Martín Peris (1998: 27-28; 2004: 484-485) señala que el propósito de esta gramática consiste en facilitar la comprensión del sistema de la lengua y sus usos por parte de hablantes no nativos; para ello, se efectúa una selección de contenidos¹⁵⁸; se necesita simplificar algunas explicaciones; se toma en consideración el conocimiento implícito de la gramática de la L1 del aprendiente y el uso de un metalenguaje y una terminología adecuada a las posibilidades de comprensión del destinatario.

Como señala Dirven (1990: 1), se comprende que la gramática pedagógica es un tipo de gramática, de este modo, al describirla, es necesario seleccionar y ordenar los contenidos, y pensar en cómo presentarlos (Rice 2005; Weber 2005). Es decir, cuando Martín Peris (1998: 27-28; 2004: 484-485) expresa “una selección de contenidos”, en este proceso se incluiría tomar decisiones sobre la secuenciación de los contenidos y la

¹⁵⁸ Martín Peris (1998: 28; 2004: 484) describe los criterios que guían la selección de los contenidos:

- actualidad: el estado actual de la lengua y sus usos;
- descripción: el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos;
- frecuencia: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos;
- relevancia comunicativa: valores comunicativos más frecuentemente asociados a determinadas formas de expresión;
- información para el destinatario: otros fenómenos que los que contiene una gramática descriptiva o normativa para hablantes nativos.

metodología que se emplea, teniendo en cuenta las situaciones y las necesidades¹⁵⁹ del aprendiente, como señalaban Corder (1992: 331) y otros investigadores (Allen 1987: Odlin 1994; R. Ellis 2005; Kondo 2010). Podemos imaginar que, por ejemplo, algunos aprendientes poseen un mayor conocimiento implícito de la gramática de la L1 que otros, y acerca del uso del metalenguaje, ciertos alumnos preferirán explicaciones gramaticales con terminología, y otros, sin utilizar estas expresiones específicas.

Respecto al contenido de este tipo de gramática, Swan (1994) propone seis tipos de criterios como condiciones para describir una gramática pedagógica útil:

- a. Veracidad: la descripción de la lengua debe ser correcta, reflejando fenómenos gramaticales.
- b. Delimitación: las reglas pedagógicas deben mostrar claramente los límites de utilización de una forma concreta.
- c. Claridad: las reglas pedagógicas y sus explicaciones deben ser claras, sin ambigüedad, incluyendo el uso de la terminología.
- d. Simplicidad: las reglas pedagógicas y sus explicaciones deben ser simples, no complicadas.
- e. Concepto mínimo (*conceptual parsimony*): las explicaciones deben usar los conceptos que ya conocen los aprendientes.
- f. Relevancia: las reglas deben responder a las dudas o las necesidades que surgen por parte de los aprendientes.

¹⁵⁹ Aguirre Beltrán (2004: 647) explica el concepto de *necesidad* como “el tipo de requisito determinado por las demandas de la situación meta, lo que el alumno tiene que saber para comunicarse eficazmente en una situación” y, asimismo, “para identificar estos requisitos hay que tener en cuenta las necesidades particulares de los alumnos”. Es a lo que se refiere Corder cuando habla de contexto.

Entre los seis conceptos, quisiéramos dirigir nuestra atención a los criterios de delimitación, relevancia, simplicidad y concepto mínimo, porque los otros dos (la veracidad y la claridad) son condiciones comunes que se espera que cumplan las gramáticas en general (Rice 2005), de este modo, consideramos que estos no son criterios propios para ser una gramática pedagógica.

Para una gramática pedagógica es importante satisfacer el criterio de delimitación. En los datos obtenidos por nuestro experimento, se incluían algunos casos que pueden haber sido provocados por la violación de la delimitación de una regla pedagógica.

En las respuestas de la prueba (bloque 1), numerosos sujetos utilizaban la palabra japonesa *Tokutei*, que se refiere a lo específico o lo identificable (§5.2.2), y hemos mencionado la posibilidad de que algunos consideren que es un criterio de selección del uso del artículo, como: “si es específico, se emplea un artículo definido, y, si no es específico, se omite el mismo” (§5.4). En ocasiones, este concepto es útil para explicar el significado del artículo, sin embargo, no es correcto generalizar que un objeto identificable corresponde al uso del artículo definido y uno no identificable a la omisión del artículo. Esto puede ser ocasionado por la falta de claridad al mostrar el límite de la aplicación de este concepto.

En este caso, esta regla inadecuada no satisface la necesidad de los aprendientes. De este modo, dicha regla no cumple el criterio de relevancia. Acerca de este criterio, Swan (1994: 53) sostiene que en una enseñanza de gramática de manera efectiva necesita poner la atención en los problemas específicos que manifiestan los aprendientes. Como hay que tener en cuenta las necesidades de los aprendientes, entendemos que la gramática pedagógica puede variar según esas mismas necesidades.

Respecto a los criterios de simplicidad y de concepto mínimo, podemos comprender que una gramática pedagógica necesita satisfacer estas condiciones para atender a las necesidades de los aprendientes.

Keck y Kim (2014: 2) sostienen que en una enseñanza efectiva de gramática de una L2, además de conocer qué es la gramática pedagógica, se requiere conocer cómo y cuándo los alumnos aprenden esta gramática.

Respecto a la efectividad de las instrucciones, Norris y Ortega (2000) realizan un meta-análisis de 49 estudios y señalan que las instrucciones explícitas (incluyendo las deductivas e inductivas) son más efectivas que las implícitas¹⁶⁰, aunque en los datos empíricos¹⁶¹ no siempre muestran los efectos positivos por la presentación de las reglas de manera explícita. Como señalan Gass y Selinker (2008: 392), no es difícil imaginar que la efectividad de una instrucción de una L2 puede variar dependiendo del aprendiente, de factores como la aptitud del alumno o la combinación de los parecidos y diferencias entre el estilo del aprendizaje y el enfoque de la instrucción que proporciona el profesor.

■ Elaboración de materiales

Para elaborar un material didáctico, es necesario seleccionar y secuenciar contenidos y actividades y, asimismo, especificar cómo se realizan estas actividades.

Realizamos la selección de los contenidos gramaticales según los resultados obtenidos por nuestro experimento, e intentamos explicar el significado y el uso del

¹⁶⁰ Estos mismos investigadores ofrecen unas observaciones que conviene señalar, por ejemplo, la metodología empleada para medir el aprendizaje normalmente favorece el tratamiento explícito (Norris y Ortega 2000: 501).

¹⁶¹ Véase el estudio de Gass y Selinker (2008: 390-392) en el que se presentan numerosas investigaciones precedentes acerca de este tema.

artículo teniendo en cuenta las teorías de las gramáticas pedagógicas que acabamos de estudiar.

Respecto a la secuenciación de actividades pedagógicas, en el Diccionario de términos clave de ELE [en línea], se define el término *secuenciación* como “la ordenación de las acciones didácticas (contenidos, textos, ejercicios, actividades, explicaciones) con el propósito pedagógico de facilitar su aprendizaje por parte de los alumnos y adecuarlas a sus capacidades” y, asimismo, se subraya la relevancia de la gradación de fácil a difícil tanto de los contenidos lingüísticos como de las actividades en la práctica de una secuenciación.

Es importante empezar por una actividad fácil y avanzar hacia otra más complicada. Consideramos que en la práctica el criterio de fácil y difícil es una medida que puede depender del alumno. De este modo, debemos tomar en consideración los destinatarios de estas actividades.

La especificación al realizar actividades se refiere a determinar una manera concreta para llevar estas a cabo. En la historia de la enseñanza de una L2, existen varios métodos y enfoques¹⁶². Un *método* es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, y los *enfoques* se entienden como unas teorías determinadas sobre la lengua y su aprendizaje (Diccionario de términos clave de ELE [en línea]), y tales teorías condicionan el diseño de un método (Cortés Moreno 2000: 49). En nuestro planteamiento no se determina un método ni un enfoque como los que hemos mencionado, sino que quisiéramos diseñar nuestras actividades de manera ecléctica.

¹⁶² Existe los métodos como el método tradicional, el directo o el audio-oral (Sánchez Pérez 2004), también el enfoque nocio-funcional, comunicativo o por tareas (Moreno García 2011).

Por último, quisiéramos hablar del tema de los modelos pedagógicos para enseñar la gramática. Moreno García (2011: 436-452) propone varios modelos pedagógicos que sirven para trabajar la gramática de la L2 en el aula de ELE. Entre los que expone, adaptamos uno que podría servir para nuestro caso concreto. En este modelo se presenta un texto para que el aprendiente reflexione sobre algún aspecto concreto del sistema lingüístico de la L2 (*ibid.*: 446-452). Por ejemplo, el profesor puede plantear que su alumno realice la reflexión sobre un aspecto determinado de la siguiente manera:

- Para provocar la reflexión por parte del alumno, el profesor presenta imágenes o textos en los que aparece la forma nueva.
- Entre todos, se leen y se comentan las formas nuevas:
 - el alumno hace hipótesis sobre las formas nuevas, a partir de lo que conoce o los datos disponibles.
 - el profesor puede ofrecer algunas explicaciones como claves para que el alumno pueda formar hipótesis acerca del tema.
- El alumno comprueba la verosimilitud de su hipótesis, por ejemplo, mediante un ejercicio escrito: el profesor ofrece un texto con huecos y el alumno realiza este ejercicio reflexionando sobre el tema intencionadamente. Mientras que el profesor ofrece soluciones, muestra y explica los aspectos concretos, el alumno comprueba y, asimismo, reformula su hipótesis inicial si es necesario.
- Además de aclarar las dificultades manifestadas por parte del aprendiente, el profesor puede introducir otros aspectos gramaticales, como las construcciones.

(Adaptación de la propuesta de Moreno García 2011: 448-452)

Como hemos observado en §1.5.2, se proponía que el aprendiente siguiera tres pasos: formación de una hipótesis, comprobación e integración de la misma en el conocimiento para desarrollar su IL. Este modelo atiende a dicho proceso y consideramos que seguir estos pasos es una buena manera de elaborar actividades.

6.2. El artículo español en el Plan curricular del Instituto Cervantes y en manuales de ELE

Numerosos manuales publicados de ELE se basan en el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006), por lo tanto, comentamos algunos aspectos concretos acerca de sus contenidos gramaticales sobre el artículo definido, indefinido y la ausencia de determinación.

Respecto al artículo definido, se presentan las formas en el nivel A1 (Paradigma regular: *el, la, los, las* y formas contractas: *al, del*) y algunas restricciones sintácticas como con el verbo *gustar, haber* o *estar*, sin embargo, en este nivel no se incluyen los significados de este tipo de artículo (A1: 112-113). En el caso del artículo indefinido, al introducir las formas (Paradigma regular: *un, una, unos, unas*) se presenta el significado básico: indefinición, como *tengo un libro* (A1: 114).

Consideramos que sería necesario presentar el significado del artículo definido al introducir las formas (A1). De hecho, esto se lleva a cabo en los libros del alumno publicados por distintas editoriales. Por ejemplo, nuevo Prisma (A1) (Equipo nuevo Prisma 2012), que consta de 10 unidades en total, introduce la forma del artículo definido en la unidad 2 (*ibíd.*: 21) y presenta el significado como segunda mención en la

unidad 3 (*ibíd.*: 29), cuando se presenta la forma del artículo indefinido y su significado como primera mención. En Pasaporte (A1) (Cerrolaza Aragón, Cerrolaza Gili y Llovet Barquero 2007), que se compone de 6 módulos, también en el módulo 3 (*ibíd.*: 62) se presenta la forma del artículo definido, y unas páginas después en el mismo módulo (*ibíd.*: 76), al exponer la forma del artículo indefinido, también se explica del artículo definido e indefinido de la siguiente manera: “se utiliza el artículo indefinido cuando hablamos por primera vez de algo y el artículo definido cuando ya es conocido”.

Respecto a la ausencia de determinación (los nombres escuetos) (A1: 115), se menciona la incompatibilidad con el verbo *gustar* (**Me gusta paella*) y compatibilidad general con el verbo *haber* impersonal (*Hay árboles en la plaza*), y podemos comprender que se especifican estos aspectos para establecer un contraste con el uso del artículo definido. Si fuera posible exponer el significado del caso de su omisión y tratar la selección de la omisión como una de las tres posibles alternativas junto con el artículo definido e indefinido, se facilitaría la comprensión del caso de la omisión.

6.3. Fundamentos de nuestra propuesta didáctica

Hemos comprobado que para utilizar adecuadamente el artículo en español es necesario conocer sus aspectos semánticos y gramaticales (§5.3). Por lo tanto, otorgamos importancia a que los alumnos aprendan estos aspectos conjuntamente y a no enseñar aisladamente la forma, como plantea el PCIC, que ya hemos observado.

También consideramos que a la hora de enseñar las formas, los significados y los usos de esta categoría gramatical es relevante responder a las necesidades de los

aprendientes (Morimoto 2011: 6) y, asimismo, introducir estos contenidos de manera graduada a lo largo de los diferentes niveles del español (Nishikawa 2004: 72). En los datos obtenidos, nuestros sujetos han manifestado distintas dificultades relacionadas con el artículo español, de modo que cada uno muestra sus distintas necesidades. En otras palabras, un sujeto que ha obtenido una puntuación total muy alta se ha equivocado en un ítem en el que la mayoría acertaba, y también ocurre al contrario, algunos sujetos que han conseguido puntuaciones totales reducidas han acertado ciertos ítems en los que habíamos supuesto un grado alto de dificultad para responder (aunque puede que hayan acertado por azar).

Además, en los apartados de la gramática pedagógica y la elaboración de materiales hemos apreciado que al plantear los contenidos concretos es necesario tomar en consideración las necesidades de los aprendientes.

Con estas consideraciones, planificamos los contenidos por niveles, especialmente ofrecemos las explicaciones con “actividades de módulo” para responder a las necesidades de cada aprendiente. Es decir, no ordenamos los contenidos de manera lineal, sino que ofrecemos varias actividades (concretamente, las explicaciones con ejercicios fijándonos en algún aspecto concreto) y los profesores pueden elegir según las necesidades de cada caso.

La idea de ofrecer actividades de módulo se fundamenta en tres motivos. Primero, para responder las diversas necesidades que hemos comprobado en nuestro experimento, como ya hemos mencionado. Segundo, por el factor del tiempo: podemos imaginar que en una clase de ELE no se podrá utilizar mucho tiempo únicamente para la enseñanza del artículo, puesto que existen numerosos temas que necesitan ser tratados en ella. Además, en una clase no coinciden siempre las necesidades de todos los

alumnos. De este modo, si ofrecemos el contenido en módulos, consideramos que podría aumentar la posibilidad de su utilización. Tercero, con nuestros datos no podemos conocer una secuencia que pueda aportar la mejor efectividad de las instrucciones respecto al contenido gramatical del artículo español. Para determinar el orden de enseñanza de estos contenidos se necesitaría otra investigación en profundidad.

Consideramos que podemos tener en cuenta los porcentajes de aciertos del experimento del presente trabajo para conocer las dificultades comunes entre los sujetos y encontrar algunas soluciones acerca de estas dificultades. Sin embargo, estos porcentajes de cada ítem (altos y bajos) no son factores determinantes para la secuenciación de estos contenidos (introducirllos en el nivel elemental, intermedio o avanzado).

Respecto a la metodología, como hemos mencionado anteriormente, combinamos varios tipos de ejercicios para que los alumnos puedan interiorizar el tema o aspecto en cuestión. Aprovechando las aportaciones de Norris y Ortega (2000), que hemos mencionado en §6.1, las explicaciones gramaticales de nuestras propuestas son explícitas. Por otro lado, planificamos algunas actividades de manera inductiva, y otras, de manera deductiva.

Otro aspecto importante de nuestro planteamiento es que los alumnos reconozcan la importancia del contexto. Por lo tanto, normalmente las explicaciones acerca del artículo se construyen incluyendo el aspecto pragmático.

Respecto a la utilización de los conocimientos de otras lenguas, como el japonés (L1) y otras lenguas aprendidas, hemos comprobado que estos usos dependen del individuo y consideramos que, en el caso de que un alumno no los utilice, no es

necesario explicar las diferencias estableciendo un contraste entre varias lenguas. De este modo, sería una opción explicar estas diferencias.

En ocasiones los profesores perciben las necesidades de los alumnos y pueden preparar previamente la clase, y en otras, no podrán saberlas de antemano, por ejemplo, si se les requiere realizar una sustitución en una clase donde se necesita hablar del artículo por alguna razón. De este modo, hemos incluido algunos modelos que pueden ser muy flexibles: en el acto se comprueban las necesidades de los alumnos y se ofrecen las explicaciones necesarias.

De todos modos, la enseñanza del artículo en español puede depender del aprendiente en gran medida, tanto en lo concerniente a la manera de explicar un aspecto gramatical del artículo como al diseño de tareas y actividades, como hemos observado en el presente capítulo, puesto que cada uno de los aprendientes muestra diversas necesidades, lo que se refleja en los resultados de nuestro experimento.

En este sentido, ofrecemos actividades que puedan ajustarse a cada caso, es decir, mostramos un planteamiento de la secuencia de una clase (una parte de la clase), pero no detallamos los contenidos de las explicaciones gramaticales, puesto que no podemos hacerlo sin conocer al destinatario concreto.

A continuación, presentamos nuestras propuestas didácticas. Hemos elaborado ocho modelos. En cada modelo hemos especificado el objetivo, el nivel del español y el tipo de agrupamiento en clase. Los modelos 1, 2, 3 y 4 están orientados a ampliar conocimientos acerca del artículo, de este modo, se centran en la presentación y la explicación del contenido gramatical y no incluyen ejercicios. Los modelos 5 y 6 tienen como objetivo reflexionar sobre las formas y los significados y los usos del artículo y su

omisión junto con ejercicios. Los modelos 7 y 8 son unidades didácticas para presentar o repasar esta categoría gramatical.

En la mayoría de estos modelos se empieza por que los alumnos observen las muestras ofrecidas por el profesor, como unas oraciones o un texto. En algunos modelos hemos expuesto textos concretos, sin embargo, se puede sustituir por los textos que los alumnos ya han observado en otra lección para aprender otro aspecto o elemento gramatical, puesto que los porcentajes de aparición del artículo definido e indefinido son casi iguales en textos de diferentes tipologías¹⁶³ (Kobashi 2013). La selección del texto depende del nivel y la necesidad del alumno, y también de la intención y la utilidad por parte del profesor. Con los textos que tiene a mano, el profesor puede confirmar si los alumnos conocen algunos usos del artículo que están en el texto y puede ofrecer las explicaciones que considera necesarias para ampliar los conocimientos acerca del artículo español.

Modelo	Contenido	Nivel
1	Una explicación sobre los tipos de sustantivos (contables y no contables)	Todos
2	Una explicación sobre los significados y usos del artículo indefinido	A partir de B2
3	Una explicación sobre los significados y usos del artículo definido	A partir de B1
4	Uso genérico del artículo	A partir de B1
5	Ejercicios y explicaciones gramaticales	A partir de A1
6	Ejercicios y explicaciones gramaticales	A partir de A2
7	Unidad didáctica acerca del artículo	Elemental
8	Unidad didáctica acerca del artículo	Intermedio-Avanzado

¹⁶³ En Kobashi (2013: 117), que ya hemos mencionado anteriormente (§3.5), los datos muestran que los dos tipos de artículo tienen una frecuencia de aparición similar (por la longitud de cada texto se calcula el porcentaje de aparición de estos artículos). Los porcentajes de aparición del artículo son parecidos entre los textos estudiados, es decir, no dependen de la tipología del texto.

Finalmente, es conveniente que, según las circunstancias de la clase (el tiempo, número de personas y caracteres de los alumnos y otros recursos), se pueda modificar lo que aquí ofrecemos. De todos modos, nos satisfaría si estos ejercicios sirvieran para ayudar a los alumnos que aprenden el artículo en español.

6.4. Modelo metodológico didáctico para la enseñanza del artículo destinado a estudiantes japoneses

Modelo 1: Los tipos de sustantivos (contables y no contables)

(Cuando un alumno japonés muestra dificultades en la distribución de los sustantivos sin determinante, puede que no conozca que los tipos de sustantivos (contables y no contables) tiene una relación estrecha con la distribución sintáctica de los SSNN sin determinantes.)

Objetivo: Conocer la clasificación de los sustantivos (contables y no contables) y algunas restricciones sintácticas acerca de ella.

Nivel: Cualquier nivel.

Tipo de agrupamiento en clase: Individual, parejas y grupos de 3 o 4 personas.

1. El profesor pide al alumno que diga algunos sustantivos y los apunta en la pizarra.
(Si enuncia solo sustantivos contables, provoca que mencione también sustantivos no contables.)
(Cuando apunta solo los sustantivos en la pizarra, los pone en tres columnas sin explicitar por qué realiza esta división:

-nombres contables en plural, como *mesas, árboles, ordenadores, profesores...*

-nombres no contables en singular, como *agua, aire, arroz, tiempo, amor...*

-nombres contables en singular, *mesa, árbol, ordenador, profesor...*)

2. Después de conseguir numerosos sustantivos de los tres tipos, pregunta cuál es el criterio de esta clasificación y los alumnos reflexionan sobre varias posibilidades.
3. Cuando algún alumno acierta (o puede decir la respuesta el profesor si a los alumnos les cuesta mucho), pone “nombres contables en plural”, “nombres no contables en singular”, “nombres contables en singular” en cada columna, y explica las características de cada grupo (para una explicación detallada, véase §2.2.1).
4. Pone una línea entre los primeros dos y el tercero. Denominamos como “tipo 1” a los “nombres contables en plural” y los “nombres no contables en singular”, y el “tipo 2” son los “nombres contables en singular”.

Tipo 1	Nombres contables en plural	<i>mesas, casas, árboles, ordenadores, profesores, etc.</i>
	Nombres no contables en singular	<i>agua, oro, aire, arroz, paciencia, tiempo, amor, etc.</i>
Tipo 2	Nombres contables en singular	<i>mesa, casa, árbol, ordenador, profesor, etc.</i>

(Mismo esquema que en §2.2.1.)

Además, indica que esto tiene una relación estrecha con la construcción de una oración.

5. Dependiendo de los niveles y las necesidades de los alumnos, explica algunos casos que hemos presentado en §2.2.1.

Modelo 2: Una explicación sobre los significados y usos del artículo indefinido para los alumnos de intermedio-avanzado

Objetivo: Ampliar el conocimiento sobre los significados y usos del artículo indefinido.

(Conocer que un SN indefinido no significa necesariamente que el hablante desconozca la identidad del referente (Morimoto 2011: 48).)

Nivel: A partir de B2.

Tipo de agrupamiento en clase: Individual, parejas y grupos de 3 o 4 personas.

1. El profesor escribe en la pizarra dos oraciones como las siguientes (en la parte de las lenguas, escribe las lenguas maternas de los alumnos, y añade una lengua de la que sería difícil encontrar un traductor):

- a. Busco un traductor que sepa español, japonés, coreano, alemán y hebreo.
- b. Busco a un traductor que sabe español, japonés, coreano, alemán y hebreo.

(Ejemplos inspirados en Morimoto (2011: 48))

2. El profesor pregunta a los alumnos si alguien puede explicar las diferencias semánticas de estos dos ejemplos.
3. Si los alumnos no las conocen, el profesor explica que el ejemplo (a) no significa ningún traductor en particular (en caso de que el alumno quiera conocer la

terminología, es “interpretación inespecífica”), y además el hablante puede que no encuentre una persona que sepa estas leguas, mientras que en el ejemplo (b) el hablante conoce la identidad del traductor referido (“interpretación específica”) y está intentando localizarlo (*ibíd.*: 48-49).

4. A continuación, el profesor escribe en la pizarra las oraciones (puede cambiar las expresiones):

- c. ¿Necesitas unos clavos?
- d. Te he traído unos libros.

(Ejemplos tomados de Morimoto (2011: 49))

5. El profesor hace reflexionar sobre la diferencia de estos ejemplos recordando los casos anteriores. El ejemplo (c) normalmente genera una interpretación inespecífica, donde *unos clavos* no se refiere a ningún objeto específico, mientras que el hablante del ejemplo (d) probablemente sepa los libros que está designando (*ibíd.*: 49).
6. Conviene señalar también que la forma singular del artículo indefinido *un(o)/ una* presenta dos tipos de contenidos, el del artículo y el del numeral (§2.1.3). Si los alumnos utilizan los conocimientos del artículo en inglés, el profesor puede señalar que esa lengua distingue entre el artículo indefinido *a/an* y el numeral *one* (*ibíd.*).

Modelo 3: Una explicación sobre los significados y usos del artículo definido para los alumnos de intermedio-avanzado

Objetivo: Ampliar el conocimiento sobre los significados y usos del artículo definido.

(Conocer los casos en que puede aparecer el artículo definido sin antecedentes.)

Nivel: A partir de B1.

Tipo de agrupamiento en clase: Individual, parejas y grupos de 3 o 4 personas.

1. El profesor presenta un texto en el que aparecen varios usos del artículo definido.
(Puede aprovechar uno que haya utilizado en la clase para observar otro elemento lingüístico)
2. El profesor indica a los alumnos que marquen los artículos definidos.
3. El profesor explica los 6 tipos de usos del artículo definido (uso anafórico, endofórico, deíctico, uso no anafórico basado en diversas clases de conocimiento, uso genérico y expresiones lexicalizadas, que ya hemos presentado en §2.1.3), y pide que clasifiquen los artículos definidos marcados según estos tipos.
4. Algunos casos no serán fáciles de clasificar en uno de los seis tipos (véase §2.1.3).
Por lo tanto, el profesor pide a los alumnos que justifiquen y discutan por qué los clasifican de esa manera.
5. A lo largo de esta actividad el alumno ha observado los usos del artículo. El profesor hace reflexionar al alumno sobre cómo es el sistema referencial de su idioma

materno, puesto que, aunque algunas lenguas no disponen del artículo como categoría gramatical, poseerán dicho sistema. El profesor pregunta a los alumnos si se corresponden las funciones y les pide que hablen sobre su lengua.

Modelo 4: Uso genérico del artículo

Objetivo: Ampliar el conocimiento sobre el uso genérico del artículo.

Nivel: A partir de B1.

Tipo de agrupamiento en clase: Individual, parejas y grupos de 3 o 4 personas.

1. El profesor presenta seis oraciones en la pizarra. (Puede cambiar las oraciones.)

Por ejemplo:

- a. El tomate es rojo.
- b. Los tomates son rojos.
- c. Un tomate es rojo.
- d. Unos tomates son rojos.
- e. Tomate es rojo.
- f. Tomates son rojos.

2. El profesor plantea que “algunas oraciones son agramaticales, ¿cuáles?”

Probablemente los alumnos puedan responder sin problema. Tacha o borra los ejemplos (e) y (f) para mostrar que están mal formadas.

3. El profesor pide a los alumnos que expliquen las diferencias semánticas entre los ejemplos a – d.
4. El profesor ofrece una explicación adecuada acerca de estas diferencias (véase §2.1.3).

Modelo 5: Ejercicios y explicaciones gramaticales

Objetivo: conocer y reflexionar sobre las formas y los significados y los usos del artículo y su omisión. Reconocer la importancia del contexto.

Nivel: A partir de A1.

Tipo de agrupamiento en clase: Individual, parejas, grupos pequeños o grandes.

Descripción:

El profesor escribe las oraciones en la pizarra (o da fotocopias) intercambiando con las tres posibilidades del artículo (definido indefinido y su omisión) para que los alumnos comenten y reflexionen sobre sus diferencias, también sobre si se pueden cambiar por otra alternativa, cómo cambia el significado o cómo hay que modificar la oración. La selección de las oraciones depende de las necesidades de los alumnos.

- Para conocer la semántica del artículo definido e indefinido y reconocer la importancia del contexto. (También puede repasar las formas del artículo definido e indefinido.) Por ejemplo, el profesor presenta las oraciones siguientes:

- a. ¿Tienes el bolígrafo?
- b. ¿Tienes un bolígrafo?

- Para conocer la diferencia semántica entre los tres casos y reconocer la importancia del contexto. (También puede repasar las formas del artículo definido e indefinido.)

- a. Parece que va a llover. ¿Tienes paraguas?
- b. Parece que va a llover. ¿Tienes un paraguas?
- c. Parece que va a llover. ¿Tienes el paraguas?

Después, el profesor ofrece la explicación gramatical que necesita conocer el alumnado, por ejemplo, es importante que los alumnos conozcan que los tipos de sustantivo (contable y no contables) guardan una relación estrecha con la distribución acerca del artículo. En el caso de que algunos alumnos utilicen los conocimientos de otras lenguas como el inglés, el profesor puede comentar que no se corresponde siempre con sistema del artículo en español. (Si es necesario, puede explicarlo estableciendo un contraste entre el sistema del artículo en español y el de otras lenguas.)

Modelo 6: Ejercicios y explicaciones gramaticales

Objetivo: conocer y reflexionar sobre las formas y los significados y los usos del artículo y su omisión. Reconocer la importancia del contexto.

Nivel: A partir de A2.

Tipo de agrupamiento en clase: Individual, parejas y grupos pequeños menos de 5 o 6 personas (preferiblemente no numerosos).

Descripción:

Con frecuencia una clase de ELE trabaja con un texto para aprender un elemento lingüístico concreto. Aprovechando un texto que ya ha sido utilizado en la clase, el profesor puede plantear un ejercicio para reflexionar sobre el artículo.

Instrucciones:

1. El profesor pide a los alumnos que marquen los artículos definidos, indefinidos y los sustantivos que no llevan determinantes.
2. Pregunta a los alumnos si se acuerdan de las formas del definido e indefinido y se repasa (si es necesario).
3. Dependiendo del nivel de los alumnos, el profesor intenta que comenten algunos casos concretos:

Si son de nivel elemental, pregunta algunos casos concretos para que comenten, por ejemplo, puede establecer un contraste indefinido y definido, si puede cambiar un

tipo de artículo por otro, añadir u omitir el mismo, cómo cambiaría el significado, cómo hay que modificar la oración, etc.

Si son de nivel intermedio-avanzado, pregunta si puede intercambiar el tipo de determinantes, si se puede cambiar por otro tipo del artículo u omitirlo, cómo cambia el significado, etc.

Posteriormente, el profesor ofrece la explicación gramatical que necesita conocer el alumnado, como en el modelo anterior.

Modelo 7: Unidad didáctica acerca del artículo

Objetivo: Conocer o repasar que existen dos tipos de artículo (definido e indefinido). Conocer o repasar las formas de los dos tipos de artículo, que existen tres posibilidades acerca de esta categoría gramatical (definido, indefinido y su omisión), e identificar los significados que se presentan en el texto. Conocer que existen restricciones sintácticas, en este caso, las reglas gramaticales relacionadas con el verbo *Haber* impersonal. Reconocer la importancia del contexto.

Nivel: Elemental.

Tipo de agrupamiento en clase: Individual, parejas y grupos de 3 o 4 personas.

Descripción:

El profesor presenta un texto breve y los alumnos lo leen, observan y comentan para reflexionar sobre el uso del artículo.

Instrucciones:

Ejemplo de texto:

Vivo en una calle muy grande de Madrid. En la calle hay un teatro, unos restaurantes y una librería. En los restaurantes siempre hay mucha gente. Madrid es la capital de España. Es la ciudad más grande del país y posee lugares turísticos, por ejemplo, la Plaza Mayor, el Palacio Real...

1. El profesor indica a los alumnos que marquen los artículos definidos e indefinidos.
2. Los alumnos repasan las formas de los dos tipos de artículo.
3. También en el texto existe un SN sin determinantes. El profesor señala que un SN no siempre lleva determinantes.
4. El profesor pide a los alumnos que completen, si es necesario, con el artículo adecuado las siguientes oraciones:

1. En mi calle hay ____ tienda de ropa. ____ tienda está al lado del banco.
2. En la cafetería, hay ____ chicas que toman café. ____ chicas están hablando.
3. Hoy viene ____ profesor nuevo. ____ profesor se llama Juan. Hay ____ personas que lo conocen.

5. El profesor comenta que en una calle hay muchas cosas más, y pide a los alumnos que digan cosas que hay en una calle (y las apunta en la pizarra, explicando y corrigiendo lo que expresan los alumnos.)

Hay un teatro grande, un banco, una tienda de música, un parque...

Hay niños. Los padres...

6. El profesor pide a los alumnos que hablen con sus compañeros de la calle en la que viven. (O, pide que escriban frases sobre su calle y las entreguen al profesor.)

Modelo 8: Unidad didáctica acerca del artículo

Objetivo: Repasar las formas de los dos tipos de artículo (definido e indefinido), que existen tres posibilidades acerca de esta categoría gramatical (definido, indefinido y su omisión), e identificar los significados que se presentan en el texto. Reconocer la importancia del contexto.

Nivel: Intermedio-Avanzado.

Tipo de agrupamiento en clase: Individual, parejas y grupos de 3 o 4 personas.

Descripción:

El profesor presenta un texto breve y los alumnos lo leen, observan y comentan para reflexionar sobre el uso del artículo.

Reportaje:

Mi ciudad no me deja dormir

(Extracto de El País¹⁶⁴, 14/11/2016)

Sufrir en tu propia casa un ruido que no te deja dormir puede ser una auténtica tortura. La Organización Mundial de la Salud dice que causa trastornos “sobre la salud mental y cardiovascular”, tanto inmediatos como a largo plazo, y la Justicia europea lo ha calificado como un ataque a los derechos fundamentales. Pero no es solo eso; es además levantarse para ir al trabajo a la mañana siguiente y encontrar un paisaje de borrachos rezagados, restos de botellones y suciedad. [...] ¿Es Madrid una de las ciudades más ruidosas del mundo? Pese a que a menudo se repite lo contrario, la respuesta es no, al menos según las bases de datos comparables al alcance de los investigadores, según han explicado una y otra vez los especialistas de la Sociedad Española de Acústica.

1. El profesor indica a los alumnos que marquen los artículos definidos, indefinidos y los SSNN sin determinantes, mientras que leen el texto en voz alta (o en silencio). Después, les pregunta si encuentran algunas expresiones que no conocen y, si ningún otro alumno es capaz de explicarlas, él mismo las explica.
2. En el caso de que hubiera algunos artículos del uso anafórico, el profesor pregunta: ¿Cuáles son?, y ¿por qué lo crees? (Con intención de que los alumnos busquen y expliquen los antecedentes.)
3. El profesor pregunta a los alumnos si conocen que un artículo indefinido también puede tener un uso anafórico, y explica (o repasa) los usos del artículo indefinido.

¹⁶⁴ Versión digital: http://politica.elpais.com/politica/2016/11/11/actualidad/1478882274_125199.html
[consulta: 25/02/2017].

4. El profesor pregunta a los alumnos si pueden explicar cuándo se puede utilizar el artículo definido, y si conocen algunos casos en que se pueda utilizar este tipo de artículo sin mención previa. Explica (o repasa) los usos del artículo definido.
5. El profesor pregunta a los alumnos qué saben sobre un SN sin artículo, poniendo algunos ejemplos del texto leído o algunas oraciones donde se pueden intercambiar, por ejemplo, el artículo definido y la omisión del artículo. Explica los casos de la omisión del artículo. También explica el tipo de sustantivos (contable y no contable) y su relación con las distribuciones sintácticas.
6. El profesor pregunta si los alumnos utilizan los conocimientos de otras lenguas (el japonés, el español u otras lenguas), y explica las diferencias entre los sistemas referenciales de cada lengua (si es necesario).
7. En algunos casos, los artículos definidos pueden intercambiarse por otros determinantes u otras expresiones. ¿Cuáles y cómo se pueden cambiar?
8. Algunos SSNN encabezado por un artículo o sin determinantes significan un tipo o una clase. ¿Cuáles son?
9. El profesor comprueba si los alumnos conocen el uso genérico del artículo, y si no es así, ofrece una explicación.

10. El profesor pide que los alumnos completen con el artículo adecuado una serie de oraciones en un texto breve, que ha sido seleccionado previamente de acuerdo al nivel e interés de los alumnos, y en el que el profesor ha colocado huecos antes de todos los SSNN, sustituyendo los artículos y los casos de su ausencia necesaria. Después de rellenar los huecos, se corrige entre todos, se discuten los casos que permiten varias soluciones, y el profesor explica algunos aspectos que no quedan claros a los alumnos.

Parte IV

Conclusión de la investigación empírica

7. Conclusión general

El objetivo del presente trabajo ha sido indagar en el proceso de aprendizaje del artículo en español por parte de los hablantes japoneses, centrándonos en el uso que estos hacen de dicha categoría gramatical.

En el capítulo 1, hemos descrito el marco teórico en el que situamos nuestra investigación; en la parte I (caps. 2 y 3), hemos realizado un estudio contrastivo entre el español y el japonés, en el que hemos examinado si existe algún recurso lingüístico en japonés que pueda equivaler a las funciones del artículo en español y, asimismo, cómo es posible expresar en japonés las funciones que asume el artículo en español. Por otro lado, los resultados de la prueba de semántica del artículo español -en los cuales la mayoría de los sujetos obtiene la puntuación máxima- nos permiten sostener que la comprensión del artículo español no constituye la dificultad principal para los alumnos japoneses.

En la parte II (caps. 4 y 5), explicamos el planteamiento y la realización de nuestro experimento. Recogemos los datos mediante pruebas organizadas según los siguientes aspectos del artículo: el semántico, el gramatical, y de forma integrada (semántico y gramatical) en un contexto proporcionado por un texto específico. Los datos obtenidos de este modo nos han permitido estudiar qué conocimiento previo de los aspectos semántico y gramatical poseen los sujetos que manejan bien el artículo, así como de qué tipo de conocimiento carecen aquellos que no lo manejan adecuadamente. Por otro lado, con el fin de encontrar la tendencia en el uso del artículo por parte de nuestros informantes, en estas pruebas se ofrecía la opción explícita de seleccionar entre las siguientes posibilidades: el artículo definido, indefinido y su omisión.

En este estudio empírico, participaron 54 informantes japoneses que aprenden lengua española en universidades japonesas y pertenecen a distintos campos académicos (tanto de Filología Hispánica como de otras carreras distintas).

En el capítulo 5, los resultados que arrojan las pruebas planteadas confirman la existencia de una relación entre el nivel del español y el grado de precisión en el uso del artículo español por parte de nuestros informantes. Los datos obtenidos constatan la existencia de una dificultad grave en la elección entre el artículo definido y la omisión del mismo. Los resultados del análisis señalan también que los porcentajes de aciertos varían según la estructura gramatical de cada una de las oraciones propuestas para la prueba y, asimismo, se evidencia una relación entre el tipo de artículo (definido, indefinido o su omisión) y el tipo de sustantivo (contable o no contable). Además, hemos observado que los informantes japoneses que pueden utilizar el artículo adecuadamente poseen conocimientos de semántica y gramática del mismo.

Respecto al efecto del contexto, en los datos obtenidos se demuestra que la disponibilidad del mismo no ha influido positivamente en todos los sujetos japoneses para una mejor utilización del artículo en español. La aportación de un contexto explícito dentro del cual poder interpretar el sentido del artículo ha supuesto cierta mejora en los resultados entre los informantes que poseen conocimientos de gramática y semánticos, y esto parece indicar que hay una relación entre el conocimiento de la gramática y semántica del artículo español y las probabilidades de aprovechar el contexto.

En la parte III (cap. 6), a partir de los resultados obtenidos en la investigación empírica, hemos ofrecido un modelo metodológico didáctico del artículo en español

dirigido a los alumnos japoneses, para que profundicen en los conocimientos relativos al artículo en español.

Quisiéramos advertir que, a pesar de que nuestros datos son muy valiosos, porque hemos diseñado las pruebas conforme a los objetivos de la presente investigación para localizar las dificultades del uso del artículo español que manifestarían los alumnos japoneses y reflexionar sobre sus posibles causas, consideramos que deberían diseñarse otros estudios con el objetivo de determinar la secuenciación de la enseñanza del artículo en español, para proponer un método didáctico efectivo centrado en dicha categoría gramatical destinado a los alumnos japoneses de ELE .

Es importante proseguir indagando en el proceso de aprendizaje de esta categoría gramatical por parte de los hablantes japoneses para acumular un mayor número de datos y, de ese modo, continuar determinando con mayor precisión la relación entre niveles de competencia y producción del artículo.

Para esclarecer el proceso de aprendizaje de una L2 es necesario que tener en cuenta diversos factores. Con la intención de identificar los factores que influyen en el aprendizaje del artículo por parte de alumnos japoneses, en este estudio hemos optado por investigar los aspectos por separado (como el semántico o el gramatical), dejando la posibilidad de realizar un estudio futuro en el que se evalúe el conjunto de la producción lingüística de un sujeto.

Por otro lado, una investigación que, en nuestra opinión, complementaría el presente trabajo y que resultaría pertinente realizar en un futuro sería la de un estudio comparativo entre los datos de los alumnos japoneses de ELE y los alumnos de ELE de otras lenguas maternas que tampoco dispongan del sistema del artículo. Dicha

investigación sería provechosa en la identificación de las áreas concretas de influencia de la lengua japonesa en la IL del español. Al comparar los datos de varios grupos de distintas L1s podrían reconocerse tanto los efectos de la lengua japonesa como los de las otras lenguas y, de esta manera, podrían determinarse los puntos comunes en la producción en español como segunda lengua por parte de alumnos nativos de lenguas que carecen de esta categoría gramatical, así como las características particulares que cada grupo tal vez manifestara. De este modo, esta investigación sería muy importante para los profesores que dan clases a estudiantes con diferentes lenguas maternas, no solo a los alumnos japoneses.

En la presente investigación hemos confirmado la relación entre el nivel de español y el grado de precisión en el uso del artículo español por parte de aprendientes japoneses. A pesar de que todavía queda mucho trabajo para dilucidar el proceso completo de aprendizaje de dicha categoría por parte de los hablantes japoneses, esperamos haber colaborado en la comprensión del mismo, además de haber contribuido con nuestra aportación al campo de la investigación sobre L2 en general. Asimismo, esperamos que nuestra investigación pueda llegar a constituirse como una contribución a futuras investigaciones relacionadas con el tema que hemos abordado.

Bibliografía

- ADJEMIAN, CHRISTIAN (1976): «On the nature of interlanguage systems», *Language Learning* 26:2, págs. 297-320.
- AGUIRRE BELTRÁN, BLANCA (2004): «Análisis de necesidades y diseño curricular», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum*, Madrid, SGEL, págs. 643-664.
- ALARCOS LLORACH, EMILIO (1967): «El artículo en español», en *Estudios de gramática funcional de español* (2ª ed.), Madrid, Gredos, 1978, págs. 166-177.
- (1968): «“Un”, el número y los indefinidos», en *Estudios de gramática funcional de español* (2ª ed.), Madrid, Gredos, 1978, págs. 207-218.
- (1976): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1994.
- ALDERSON, J. CHARLES, CAROLINE CLAPHAM, DIANNE WALL (1995): *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge, Cambridge University Press. [Trad. esp. *Exámenes de Idiomas: Elaboración y evaluación*, Madrid, Cambridge University Press, 1998.]
- ALDERSON, J. CHARLES, CAROLINE CLAPHAM y DAVID STEEL (1997): «Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency», *Language Teaching Research* 1:2, págs. 93-121.
- ALLEN, J. P. B. (1975): «Gramática pedagógica», en J. M. Álvarez Méndez (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal, 1987, págs. 147-171.
- ALONSO, AMADO (1933): «Estilística y gramática del artículo en español», en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, Gredos, 1974 (3ª edición), págs. 125-160.

- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION y NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION (2014): *Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington D.C., American Educational Research Association.
- ANDERSON, NEIL J. (2005): «L2 Learning strategies», en E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, págs. 757-772.
- ARIEL, MIRA (1990): *Accessing Noun-Phrase Antecedents*, Londres, Routledge.
- (1991): «The function of accessibility in a theory of grammar», *Journal of Pragmatics*, 16:5, págs. 443-463.
- BACHMAN, LYLE F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- (2004): *Statistical Analyses for Language Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BACHMAN, LYLE F. y ADRIAN S. PALMER (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- BARALO, MARTA (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- (2004): «La interlengua del hablante no nativo», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum*, Madrid, SGEL, págs. 369-390.
- BAILEY, NATHALIE, CAROLYN MADDEN y STEPHEN D. KRASHEN (1974): «Is there a “natural sequence” in adult second language learning?», *Language Learning* 24:2, págs. 235-243.

- BAYLEY, ROBERT y ELAINE TARONE (2012): «Variationist perspectives», en S. M. Gass y A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Londres, Routledge.
- BELLO, ANDRÉS (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (edición crítica de R. Trujillo), Tenerife, Cabildo Insular de Tenerife, 1981.
- BOSQUE, IGNAGIO (1990): *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- (1996): «Por qué determinados sustantivos no son sustantivos determinados. Repaso y balance», en I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación*, Madrid, Visor, págs. 13-119.
- (1999): «El nombre común», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, págs. 3-75.
- BOSQUE, IGNACIO y JUAN CARLOS MORENO (1990): «Las construcciones con *lo* y la denotación del neutro», *Lingüística* 2, págs. 5-50.
- BROWN, GILLIAN y GEORGE YULE (2005): *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros.
- BUITRAGO, ALBERTO (1994): *Diccionario de dichos y frases hechas*, Barcelona, Espasa Calpe, 2012.
- BUSTOS, EDUARDO (1986): *Pragmática del español: negación, cuantificación y modo*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, HELENA y AMPARO TUSÓN VALLS (2007): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2ª ed.), Barcelona, Ariel.
- CENOZ, JASONE (2013): «The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism», *Language Teaching* 46:1, págs. 71-86.

- CERROLAZA ARAGÓN, MATILDE, ÓSCAR CERROLAZA GILI y BEGOÑA LLOVET BARQUERO (2012): *Pasaporte AI*, Madrid, Edelsa.
- CHAMOT, ANNA UHL (2004): «Issues in language learning strategy research and teaching», *Electric Journal of Foreign Language Teaching* 1:1, págs. 14-26.
- CHAUDRON, CRAIG (1983): «Research on metalinguistic judgments: a review of theory, methods, and results», *Language Learning* 33:3, págs. 343-377.
- CHOMSKY, NOAM (1981): *Lectures on Government and Binding* (5ª ed.), Dordrecht, Foris Publications.
- COHEN, ANDREW D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Londres, Longman.
- (2007): «Coming to term with language learner strategies: surveying the experts», en A. D. Cohen y E. Macaro, *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford, Oxford University Press págs. 29-46.
- (2011): «*Second Language Learner Strategies*», en E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning Volume 2*, Nueva York y Londres, Routledge, págs. 681-698.
- COHEN, ANDREW D. y ERNESTO MACARO (eds.) (2007): *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- CORDER, STEPHEN PIT (1967): «The significance of learner's errors», *International Review of Applied Linguistics* 5:4, págs. 161-170.
- (1971): «Idiosyncratic dialects and error analysis», *International Review of Applied Linguistics* 9:2, págs. 147-160. [Trad. esp. «Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores», en J.M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992, págs. 63-77.]

- (1974): «Error analysis», en J. P. Allen and S. P. Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volume 3, Techniques in Applied Linguistics*, Londres, Oxford University Press, págs. 122-154.
- (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- (1992): *Introducción a la lingüística aplicada*, México, Editorial Limusa.
- CORTÉS MORENO, MAXIMIANO (2000): *Guía para el profesor de idiomas*, Barcelona, Octaedro.
- COSERIU, EUGENIO (1973): «Determinación y entorno», en *Teoría del lenguaje y lingüística general* (3ª ed.), Madrid, Gredos, págs. 283-323.
- CULBERTSON, JENNIFER y STEVEN GROSS (2009): «Are linguists better subjects? », *British Journal for the Philosophy of Science* 60:4, págs. 721-736.
- DABROWSKA, EWA (2010): «Native v. expert intuitions: An empirical study of acceptability judgments », *The Linguistic Review* 27:1, págs. 1-23.
- DE ANGELIS, GESSICA (2007): *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DE BRUYNE, JACQUES (1999): «Las preposiciones», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, págs. 657-703.
- DÍAZ RODRIGUEZ, LOURDES, ROSER MARTÍNEZ SÁNCHEZ y JUAN ANTONIO REDÓ BANZO (2011): *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español según el Marco Común Europeo de Referencia para ELE*, Barcelona, Octaedro.
- DICCIONARIO CLAVE [en línea]: < <http://clave.smdiccionarios.com/app.php> > [consulta: 25/02/2017].

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE [en línea]:

< http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele >

[consulta: 25/02/2017].

DIRVEN, RENÉ (1990): «Pedagogical grammar», *Language Teaching* 23:1, págs. 1-18.

DÖRNYEI, ZOLTÁN (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

DULAY, HEIDI y MARINA BURT (1973): «Should we teach children syntax?», *Language Learning* 23:2, págs. 245-258.

DULAY, HEIDI, MARINA BURT y STEPHEN KRASHEN (1982): *Language Two*, Nueva York, Oxford University Press.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE (2015): *2014 ETS Standards for Quality and Fairness*. Descargado de <https://www.ets.org/s/about/pdf/standards.pdf> [consulta: 25/02/2017].

EGUREN, LUIS J. (1999): «Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, págs. 929-972.

EHRMAN, MADELINE E. y REBECCA L. OXFORD (1995): «Cognition plus: correlates of language learning success», *The Modern Language Journal* 79:1, págs. 67-89.

ELLIS, NICK C. y PETER ROBINSON (2008): «An introduction to cognitive linguistics, second language acquisition, and language instruction», en P. Robinson y N. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Nueva York, Routledge.

ELLIS, ROD (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

- (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
 - (1997): *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
 - (2005): «Principles of instructed language learning», *System* 33:2, págs. 209-224.
 - (2008): *The Study of Second Language Acquisition* (2ª ed.), Oxford, Oxford University Press.
 - (2009): «Measuring implicit and explicit knowledge of a second language», en R. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol, Multilingual Matters, págs. 31-64.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2012): *Nuevo Prisma A1*, Madrid, Edinumen.
- ESCANDELL VIDAL, M. VICTORIA (2006): *Introducción a la pragmática* (2ª ed.), Barcelona, Ariel.
- ESPARZA CELORRIO, SANTIAGO (2008): «La expresión oral en español de los estudiantes japoneses: errores detectados en una clase de preparación para el DELE inicial», *Journal of Inquiry and Research* 87 (Kansai Gaidai University), págs. 215-227.
- FAERCH, CLAUS y GABRIELE KASPER (1983): «Plans and strategies in foreign language communication», en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, Nueva York, Longman, págs. 20-60.
- (1986): «Procedural knowledge as a component of foreign language learners' communicative competence», *Psycholinguistics AILA-Review* 3, págs. 7-23.
- FALK, YLVA, CHRISTINA LINDQVIST y CAMILLA BARDEL (2015): «The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state», *Bilingualism: Language and Cognition* 18:2, págs. 227-235.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, SONSOLES (1988): «El uso del “artículo” en aprendices de español lengua extranjera», en *Actas del I Congreso Nacional de la ASELE* (Granada, 1989), págs. 109-118. Descargado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0257.pdf [consulta: 25/02/2017]
- (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, SALVADOR (1951): *Gramática española*, 3.2. *El pronombre* (2ª ed.), volumen preparado por J. Polo, Madrid, Arco/Libros, 1987.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, MARÍA JESÚS (2003): *Los sintagmas del español*, I. *El sintagma nominal* (2ª ed.), Madrid, Arco/Libros, 2009.
- FERNÁNDEZ SORIANO, OLGA y SUSANA TÁBOS BAYLÍ (1999): «Construcciones impersonales no reflejas», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, págs. 1723-1778.
- FOLEY, CLAIRE y SUZANNE FLYNN (2013): «The role of the native language», en J. Herschensohn y M. Young-Scholten (eds.), Cambridge, *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, págs. 97-113.
- FUKUI, NAOKI (1995): *Theory of Projection in Syntax*, California y Tokio, CSLI Publications & Kuroshio Publishers.
- GASS, SUSAN (1996): «Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer», en W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego (California), Academic Press, págs. 317-345.

- GASS, SUSAN M. y LARRY SELINKER (2008): *Second Language Acquisition* (3ª ed.), Nueva York, Routledge.
- GILI GAYA, SAMUEL (1961): *Curso superior de sintaxis español*, Barcelona, Biblograf (Vox), 1973.
- GOLDSCHNEIDER, JENNIFER M. y ROBERT M. DEKEYSER (2001): «Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: a meta-analysis of multiple determinants», *Language Learning* 55:S1, págs. 27-77.
- GÓMEZ TORREGO, LEONARDO (1989): *Manual de español correcto II*, Madrid, Arco/Libros, 1996.
- (1998): *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.
- GORDON, PETER C. y RANDALL HENDRICK (1997): «Intuitive knowledge of linguistic co-reference», *Cognition* 62:3, págs. 325-370.
- GREENBERG, JOSEPH H. (1963): «Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements», J. H. Greenberg (ed.), *Universals of Language*, Cambridge, M.I.T. Press, 1966.
- GREEN, JOHN M., y REBECCA L. OXFORD (1995): «A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender», *TESOL Quarterly* 29:2, págs. 261-297.
- GRIFFITHS, CAROL (2003): «Patterns of language learning strategy use», *System* 31:3, págs. 367-383.
- (2004): «Language learning strategies: Theory and research», Centre for Research in International Education, págs. 1-25. Descargado de http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf [consulta: 25/02/2017].
- GRIFFITHS, CAROL y REBECCA L. OXFORD (2014): «The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue», *System* 43:1, págs. 1-10.

- GRIFFIN, KIM (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL (GIDE) (2015): *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación. Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Descargado de <http://gide.curhost.com/archivos/201601Modelo.pdf> [consulta: 25/02/2017].
- GUILFORD, JOY PAUL y BENJAMIN FRUCHTER (1984): *Estadística aplicada a la psicología y la educación*, Calypso, México.
- GUNDEL, JEANETTE K., NANCY HEDBERG y RON ZACHARSKI (1993): «Cognitive status and the form of referring expressions in discourse», *Language* 69:2, págs. 274-307.
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, EDITA (2005): «El artículo indeterminado *un, unos*», *Cuadernos de Lingüística del I.U. Ortega y Gasset* 12, págs. 47-66.
- HAKUTA, KENJI (1974): «Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition», *Language Learning* 24:2, págs. 287-297.
- HALL, GRAHAM y GUY COOK (2012): «Own-language use in language teaching and learning», *Language Teaching* 45:3, págs. 271-308.
- HAMMARBERG, BJÖRN (2001): «Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition», en J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, págs. 21-41. Clevedon, Multilingual Matters.
- HAN ZHAOHONG y ELAINE TARONE (eds.) (2014): *Interlanguage, Forty Years Later*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- HASEGAWA, NOBUKO (1999): *Seisei nihongo-gaku nyumon [Introducción a la gramática generativa de la lengua japonesa]*, Tokio, Taishukan-shoten.
- HASHIMOTO, KAZUMI (2003): «Sobre la didáctica de los artículos para la clase de gramática española: nivel elemental», *Lingüística Hispánica* 26, págs. 19-32.

- HATTORI, SHIRO (1968): «Kore, sore, are to this, that [*Kore, sore are y this that*]», en S. Kinsui y Y. Takubo (eds.), *Shijishi [Demostrativos]*, Tokio, Hitsuji-Shobo, 1992.
- HAWKINS, JOHN A. (1978): *Definiteness and Indefiniteness. A Study in Reference and Grammaticality Prediction*, Londres, Croom Helm.
- HORIGUCHI, KAZUYOSHI (1978): «Shijigo no hyougensei [*La expresividad de los demostrativos japoneses*]», en S. Kinsui y Y. Takubo (eds.), *Shijishi [Demostrativos]*, Tokio, Hitsuji-Shobo, págs. 74-90, 1992.
- HOTTA, HIDEO (1989): «Las partículas japonesas GA/WA y los artículos españoles», *The Journal of the Faculty of Foreign Studies (Aichi Prefectural University)* 21, págs. 197-214.
- HYMES, DELL HATHAWAY (1972): «Introduction», en C. Cazden, V. P. John y D. H. Hymes (eds.), *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York, Teachers College Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2ª ed.), Madrid, Biblioteca Nueva.
- ISHIKAWA, SHINICHIROU, TADAHIKO MAEDA y MAKOTO YAMAZAKI (eds.) (2010): *Gengo-kenkyu no tameno toukei nyumon [Introducción a la estadística para estudios lingüísticos]*, Tokio, Kuroshio Shuppan.
- ITURRIOZ LEZA, JOSÉ LUIS (1996): «Los artículos y la operación de determinación», en I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación*, Madrid, Visor, págs. 339-386.
- JARVIS, SCOTT (2000): «Methodological rigor in the study of transfer identifying L1 influence in the interlanguage lexicon», *Language Learning* 50:2, págs. 245-309.
- JESSNER, ULRIKE (2008): «Teaching third languages: findings, trends and challenges», *Language Teaching* 41:1, págs. 15-56.

- KECK, CASEY M. y YOUJIN KIM (2014): *Pedagogical Grammar*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- KELLERMAN, ERIC (1977): «Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning», *Interlanguage Studies Bulletin* 2, págs. 58-145.
- (1979): «Transfer and non-transfer: where are we now?», *Studies in Second Language Acquisition* 2:1, págs 37-57.
- KEMPSON, RUTH (1986): «Definite NPs and context-dependence: a unified theory of anaphora», en T. Myers, K. Brown y B. McGonigle (eds.), *Reasoning and Discourse Processes*, Londres, Academic Press, págs. 209-239.
- KINSUI, SATOSHI y YUKINORI TAKUBO (1992): «Nihongo shijishi kenkyuu-shi kara / e [Desde / hacia la historia de la investigación de los demostrativos japoneses]», en S. Kinsui y Y. Takubo (eds.), *Shijishi [Demostrativos]*, Tokio, Hitsuji-Shobo, págs. 151-192.
- KOBASHI, SAORI (2013): *El artículo en español y sus equivalentes en japonés*, Trabajo Fin de Máster, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid.
- KONDO, CLARA MIKI (2010): «Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica», marcoELE 10, págs. 147-158. Descargado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.miki.pdf [consulta: 25/02/2017].
- KOOPMAN, HILDA (1984): *The Syntax of Verbs*, Dordrecht, Foris Publications.
- KRAMSCH, CLAIRE (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition Language Teaching*, Oxford, Pergamon.

- KUNO, SUSUMU (1973): *Nihon Bunpou Kenkyu* [Estudio de la gramática japonesa], Tokio, Taishukan-Shoten.
- KURODA, SHIGEYUKI (1979): «(ko), so, a ni tsuite [Sobre (“ko”), “so”, “a”]», en S. Kinsui y Y. Takubo (eds.), *Shijishi* [Demostrativos], Tokio, Hitsuji-Shobo, págs. 91-104, 1992.
- LACA, BRENDA (1999): «Presencia y ausencia de determinantes», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, págs. 891-928.
- LADO, ROBERT (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- LANTOLF, JAMES P. (1996): «SLA theory building: “letting all the flowers bloom!” », *Language Learning* 46:4, págs. 713-749.
- LAPESA, RAFAEL (1975): «El sustantivo sin actualizador en español», en *Estudios de morfosintaxis histórica del español*, Madrid, Gredos, págs. 436-454, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE (1975): «The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students», *TESOL Quarterly* 9:4, págs. 409-419.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE (2001): «Teaching grammar», en M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3ª ed.), Boston, Heinle & Heinle.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE y MICHAEL H. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- LÁZARO CARRETER, FERNANDO (1975): «El problema del artículo en español», en *Estudios de lingüística*, Barcelona, Crítica, págs. 27-59, 2000.
- LENNEBERG, ERIC HEINZ (1967): *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.

- LEONETTI, MANUEL (1996): «El artículo definido y la construcción del contexto», *Signo y seña* 5, págs. 101-138.
- (1999a): «El artículo», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, págs.787-890.
- (1999b): *Los determinantes*, Madrid, Arco/Libros.
- (2012): «Indefiniteness and specificity», en J. I. Hualde, A. Olarrea y E. O'Rourke (eds.), *Handbook of Spanish Linguistics*, Oxford, Blackwell, págs. 285-305.
- (2016): «Determinantes y artículos», en J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, vol. I, Londres, Routledge, págs. 532-543.
- LEWIS, DAVID (1969): *Convention: A Philosophical Study*, Oxford, Basil Blackwell, 2002.
- LICERAS, JUANA M. (1986): «Sobre el concepto de permeabilidad», *Revista Española de Lingüística Aplicada* 2, págs.49-61.
- (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1992.
- LONG, MICHAEL H. (1983): «Does second language instruction make a difference? A review of research», *TESOL Quartely* 17:3, págs. 359-382.
- LONG, MICHAEL H. y CHARLENE J. SATO (1984): «Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective», en A. Davies, C. Criper y A. P. R. Howatt (eds.), *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- LYONS, JOHN (1977): *Semantics*, volume 2, Cambridge, Cambridge University Press.
- MACARO, ERNESTO (2001): *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*, Londres, Continuum.
- (2006): «Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework», *The Modern Language Journal* 90:3, págs. 320-337.

- MARCOS MARÍN, FRANCISCO (1990): *Introducción a la lingüística: historia y modelos*, Madrid, Síntesis.
- MARTÍN PERIS, ERNESTO (1998): «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», *Carabela* 43, Madrid, SGEL, págs. 5-32.
- (2004): «La subcompetencia lingüística o gramatical», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum*, Madrid, SGEL, págs. 467-489.
- MATSUURA, JUNICHI y LOURDES PORTA FUENTES (2000): *Nihongo, Japonés para hispanohablantes*, Barcelona, Herder.
- MIYOSHI, JUNNOSUKE (1985): «Los demostrativos españoles y el sistema de personas gramaticales», *Hispánica* 29, págs. 17-30.
- MIZUNO, MITSU HARU (2000): *Chukan-gengo bunseki [Análisis de interlengua]*, Tokio, Kaitakusha.
- MOLINER, MARÍA (2007): *Diccionario de uso del español* (3ª ed.), Madrid, Gredos.
- MORENO GARCÍA, CONCHA (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.
- MORENO, CONCHA y SAE OCHIAI (2013): «Elaboración de un modelo de contenidos para la enseñanza de la lengua española en Japón», en Actas del XXIV Congreso de la ASELE (Jaén, 2013), págs. 515-522. Descargado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_515.pdf [consulta: 25/02/2017]
- MORIMOTO, YUKO (2011): *El artículo en español*, Madrid, Castalia.
- NAGATA, HITOSHI (1988): «The relativity of linguistic intuition: The effect of repetition on grammaticality judgments», *Journal of Psycholinguistic Research*, 17:1, págs. 1-17.

- NAKAGAWA, MARGARITA (2005): «Empleo de los artículos por los estudiantes japoneses de español», *Cuadernos Canela XVI*, págs. 161-178.
- (2006): «Empleo de los artículos del español por los estudiantes japoneses y propuestas metodológicas para su enseñanza», *Lingüística Hispánica* 29, págs. 49-70.
- (2012a): *El empleo de los determinantes en estudiantes japoneses de ELE: Estudio contrastivo y análisis de errores*, Tesis doctoral, Facultad de Filología, Universidad de Educación a Distancia. Descargado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Mnakagawa/Documento.pdf> [consulta: 25/02/2017]
- (2012b): «El uso de los determinantes en estudiantes japoneses de español», *EPOS XXVIII*, págs. 59-72.
- (2016): «Nivel de dominio de los determinantes del español por los estudiantes japoneses de ELE», en *Monográficos SINOELE* 14 (Actas VII Congreso de Hispanistas de Asia, Pekín, 2010), págs. 221-231. Descargado de http://www.sinoele.org/images/Monograficos/AAH_2010/Articulos/AAH_2010_Nakagawa_221-231.pdf [consulta: 25/02/2017]
- NAKAZAWA, YUKO (2008): *Manual de japonés básico*, Tokio, Pearson Education.
- NAVARRO GALA, ROSARIO (1999): «Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita», en Actas del X Congreso Internacional de la ASELE (Cádiz, 1999), págs. 481-490. Descargado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0479.pdf [consulta: 25/02/2017]
- NEMSER, WILLIAM (1971): «Approximative systems of foreign language learners», *International Review of Applied Linguistics* 9:2, págs. 115-123.
- NINOMIYA, SATOSHI (2003): «Hay + SN definido», *Estudios Lingüísticos Hispánicos* 18, págs. 43-59

- (2005): «Pragmatic differences in the referentiality between the Spanish definite article and the demonstrative adjective», *Mathesis Universalis: Bulletin of the Department of Language and Culture* 7:1, págs.91-99.
- NISHIKAWA, TAKASHI (2004): «En torno al artículo en español: problemas de aprendizaje y métodos didácticos, estudiados a través de la clase de “composición” (1)», *The Kobe City University Journal* (Kobe Gaidai Ronso) 55:6, págs. 71-91.
- (2006): «Acerca del uso de los artículos en español: problemas que tienen los estudiantes», *The Kobe City University Journal* 57:7, págs 21-40.
- NORRIS, JOHN. M. y LOURDES ORTEGA (2000): «Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis», *Language Learning* 50:3, págs. 417-528.
- OCHIAI, SAE y JUAN CARLOS MOYANO LÓPEZ (2011): «GIDE: Trayectoria de un grupo dedicado a la enseñanza de español», *CANELA XXIII*, págs. 39-53.
- ODLIN, TERENCE (1994): «Introduction», en T. Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2003): «Cross-linguistic influence», en C. J. Doughty y M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, págs. 436-486.
- (2013): «Crosslinguistic influence in second language acquisition», en C. Chapelle (ed.), *The Encyclopaedia of Applied Linguistics*, Chichester, Wiley-Blackwell, págs. 1562-1568.
- OGINO, TSUNAO y TADAHARU TANOMURA (2012): *Shitsumon-chousa-hou to Toukei-shori* [Los cuestionarios para investigaciones y su tratamiento estadístico], Tokio, Meiji-Shoin.
- OLLER, JOHN W. (1979): *Language Tests at School*, Londres, Longman.

- O'MALLEY, JOHN MICHAEL y ANNA UHL CHAMOT (1990): *Language Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD, REBECCA L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- OXFORD, REBECCA L., KYOUNG RANG LEE y GLORIA PARK (2007): «L2 grammar strategies: the second Cinderella and beyond», en A. D. Cohen y E. Macaro (eds.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford, Oxford University Press, págs. 117-139.
- PAREDES GARCÍA, FLORENTINO (2009): *Guía práctica del español correcto*, Madrid, Espasa Calpe.
- PASTOR CESTEROS, SUSANA (2005): «La enseñanza de segundas lenguas», en A. López García y B. Gallardo Paús (eds.), *Conocimiento y lenguaje*, Valencia, Universitat de València, págs. 361-399.
- (2016): «Enseñanza del español como lengua extranjera», en J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, vol. I, Londres, Routledge, págs. 41-52.
- PAVÓN LUCERO, MARÍA VICTORIA (1999): «Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, págs. 565-655.
- (2007): *Gramática práctica del español*, Madrid, Espasa Calpe.
- PERALES UGARTE, JOSU (2004): «La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum*, Madrid, SGEL, págs. 329-349.
- PICA, TERESA (1983): «Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure», *Language Learning* 33:4, págs. 465-497.

PORTOLÉS, JOSÉ (1993): «Atributos con un 'enfático'», *Revue Romane* 28:2, págs. 218-236.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 2006.

— (1994): *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, Madrid, Espasa Calpe.

— (2009): «El artículo (I). Clases de artículos. Usos del artículo determinado», *Nueva gramática de la lengua española*, vol. I, Madrid, Espasa Calpe, págs. 1023-1086.

— (2009): «El artículo (II). El artículo indeterminado. Artículos e indefinidos. Elipsis, anáfora, genericidad y especificidad. La ausencia de artículo», *Nueva gramática de la lengua española*, vol. I, Madrid, Espasa Calpe, págs. 1087-1160.

— (2009): «Los demostrativos», *Nueva gramática de la lengua española*, vol. I, Madrid, Espasa Calpe, págs. 1269-1335.

— (2010): «El artículo (I). Clases de artículos. Usos del artículo determinado», *Nueva gramática de la lengua española, Manual*, Madrid, Espasa Calpe, págs. 263-279.

— (2010): «El artículo (II). El artículo indeterminado. Genericidad y especificidad. La ausencia de artículo», en *Nueva gramática de la lengua española, Manual*, Madrid, Espasa Calpe, págs. 281-298.

— (2010): «Los demostrativos», en *Nueva gramática de la lengua española, Manual*, Madrid, Espasa Calpe, págs. 327-342.

— Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. < <http://www.rae.es> > [consulta: 25/02/2017]

RICE, KEREN (2005): «A typology of good grammars», *Studies in Language* 30:2, págs. 385-415.

- RICHARDS, JACK C. (1971): «A non-contrastive approach to error analysis», en J. C. Richards (ed.) (1974), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Londres, Longman, págs. 172-188.
- RICHARDS, JACK C. y RICHARD SCHMIDT (2010): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4ª ed.), Edinburgh Gate, Pearson Education Limited.
- RINGBOM, HAKAN (2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- ROMAINE, SUZANNE (2003): «Variation», en C. J. Doughty y M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, págs. 409-435.
- ROSANSKY, ELLEN J. (1976): «Methods and morphemes in second language acquisition research», *Language Learning* 26:2, págs. 409-425.
- RÖMER, UTE, MATTHEW BROOK O'DONNELL y NICK C. ELLIS (2014): «Second language learner knowledge of verb-argument constructions: Effects of language transfer and typology», *The Modern Language Journal* 98:4, págs. 952-975.
- RUBIN, JOAN (1975): «What the “good language learner” can teach us», *TESOL Quarterly* 9:1, págs. 41-51.
- (1981): «Study of cognitive processes in second language learning», *Applied Linguistics* 11:2, págs. 117-131.
- SAITO, AKEMI (2005): *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses*, Memoria del Máster en enseñanza de español como lengua extranjera, Universidad de Salamanca. Descargado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_03_13Saito.pdf?documentId=0901e72b80e40236 [consulta: 25/02/2017]

- SAKATA, YUKIKO (1971): «shijigo *ko, so, a* no kinou ni tsuite [*Sobre las funciones de los demostrativos, la serie “ko”, “so” y “a”*]», en S. Kinsui y Y. Takubo (eds.): *Shijishi [Demostrativos]*, Tokio, Hitsuji-Shobo, págs. 54-68, 1992.
- SAKUMA, KANAE (1951): «Shiji no ba to sasu go [*El lugar de la referencia y las palabras referenciales*]», en S. Kinsui y Y. Takubo (eds.), *Shijishi [Demostrativos]*, Tokio, Hitsuji-Shobo, págs. 32-34, 1992.
- SÁNCHEZ PÉREZ, AQUILINO (2004): «Metodología: conceptos y fundamentos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum*, Madrid, SGEL, págs. 665-688.
- SANTOS GARGALLO, ISABEL (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- (2004): «El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum*, Madrid, SGEL, págs. 391-410.
- SANZ, CRISTINA, HAE IN PARK y BEATRIZ LADO (2015): «A functional approach to cross-linguistic influence in *ab initio* L3 acquisition», *Bilingualism: Language and Cognition* 18:2, págs. 236-251.
- SATO, KUMIKO (1972): «El artículo anafórico en español», *The Journal of the Faculty of Foreign Languages* 2 (Komazawa University, Tokio), págs. 45-56.
- (1982): «El artículo y el contexto –Observaciones en el caso nominativo–», en Círculo de Estudios lingüísticos Hispánicos de Tokio (ed.), *Miyagi Noboru kyoujyu kanreki kinen ronbun shu [Corrección de ensayos como conmemoración del 60º aniversario del catedrático Noboru Miyagi]*, págs. 241-260.
- SCHACHTER, JACQUELYN (1974): «An error in error analysis», *Language Learning* 24:2, págs. 205-214.

- SCHACHTER, JACQUELYN y MARIANNE CELCE-MURCIA (1977): «Some reservations concerning error analysis», *TESOL Quarterly* 11:4, págs. 441-451.
- SCHEPEN, JOB J., FRANS VAN DER SLIK y ROELAND VAN HOUT (2016): «L1 and L2 distance effects in learning L3 Dutch», *Language Learning* 66:1, págs. 224-256.
- SCHIFFER, STEPHEN R. (1972): *Meaning*, Oxford, Oxford University Press / Clarendon Press, 1988.
- SELIGER, HERBERT W. y ELENA SHOHAMY (1989): *Second Language Research Methods*, Oxford, Oxford University Press.
- SELINKER, LARRY (1969): «Language transfer», *General Linguistics* 9:2, págs. 67-92.
- SELINKER, LARRY (1972): «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics* 10:3, págs. 209-231.
- SÖHRMAN, INGMAR (2007): *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Madrid, Arco/Libros.
- SMITH, JAN (1989): «Topic and variation in ITA oral proficiency – SPEAK and field-specific tests», *English for Specific Purposes* 8:2, págs. 155-167.
- SPENCER, N. J. (1973): «Differences between linguists and nonlinguists in intuitions of grammatically-acceptability», *Journal of Psycholinguistic Research* 2:2, págs. 83-98.
- SPERBER, DAN y DEIRDRE WILSON (1986): *La relevancia*, Madrid, Visor, 1994.
- STERN, HANS HEINRICH (1992): *Issues and options in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- SWAN, MICHAEL (1994): «Design criteria for pedagogic language rules», en M. Bygate, A. Tonkyn y E. Williams (eds.), *Grammar and the Language Teacher*, Hemel Hempstead, Prentice Hall, págs. 45-55.
- TAKAGI, KAYOKO (2009): *El espíritu del agua, cuentos tradicionales japoneses*, selección y traducción de K. Takagi, Madrid, Alianza Editorial.
- TAKAGI, KAYOKO y EMI TAKAMORI (2009): *Manual de lengua japonesa*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- TARONE, ELAINE (1983): «On the variability of interlanguage systems», *Applied Linguistics* 4:2, págs. 142-164.
- (1985): «Variability in interlanguage use, a study of style-shifting in morphology and syntax», *Language Learning* 35:3, págs. 373-403.
- TARONE, ELAINE y BESTY PARRISH (1988): «Task-Related variation in interlanguage: the case of articles», *Language Learning* 38:1, págs. 21-44.
- TAYLOR, BARRY P. (1975): «The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students de ESL», *Language Learning* 25:1, págs. 73-107.
- TINOCO, ANTONIO RUIZ (1987): «Sobre la metodología de la enseñanza del artículo en español», *Journal of Audio-Visual Language Education* 20 (The Keio Institute of Audio-Visual Language Education, Tokio), págs. 168-179.
- TOMOMATSU, ETSUKO y MASAKO WAKURI (2004): *Tanki-Shuchu Shokyu nihongo bunpo so-matome Point 20* [Repaso de gramática japonesa del nivel elemental de un curso intensivo con los 20 puntos importantes], Tokio, 3a Corporation.
- VAN PEER, WILLIE, FRANK HAKEMULDER y SONIA ZYNGIER (2012): *Scientific Methods for the Humanities*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

- VÁZQUEZ, GRACIELA (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.
- VEZ JEREMÍAS, JOSÉ MANUEL (2004): «Aportaciones de la lingüística contrastiva», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum*, Madrid, SGEL, págs. 147-164.
- WACH, ALEKSANDRA (2016): «L1-based strategies in learning the grammar of L2 English and L3 Russian by Polish learners, *System* 61:1, págs. 65-74.
- WARDHAUGH, RONALD (1970): «The contrastive analysis hypothesis», *TESOL Quarterly* 4:2, págs. 123-130.
- WEBER, DAVID (2005): «The linguistic example», *Studies in Language* 30:2, págs. 445-460.
- WEINREICH, URIEL (1953): *Languages in Contact. Findings and problems*, The Hague, Mouton Publishers, 1968.
- WHITE, LIDIA (2003): *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WHITE, CYNTHIA, KAREN SCHRAMM y ANNA UHL CHAMOT (2007): «Research methods in strategy research: re-examining the toolbox», en A. D. Cohen y E. Macaro (eds.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford, Oxford University Press, págs. 93-116.
- WIDDOWSON, HENRY G. (1978): «The significance of simplification», *Studies in Second Language Acquisition* 1:1, págs. 11-20.
- WILSON, DEIRDRE (1992): «Reference and relevance», *UCL Working Papers in Linguistics* 4, págs. 167-191.
- YASHIRO, TOSHIHIRO y YOSHITAKA YASHIRO (2006): *A Book on Japanese Language Education*, Artarmon, The World Japanese Language Centre.

YOSHIMOTO, KEI (1992): «Nihongo no shijishi koso no taiei [*El sistema de los demostrativos japoneses de la serie “ko”, “so” y “a”*]», en S. Kinsui y Y. Takubo (eds.), *Shijishi* [Demostrativos], Tokio, Hitsuji-Shobo, págs. 105-122.

ZOBL, HELMUT (1980): «The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition», *Language Learning* 30:1, págs. 43-57.

Apéndices

Apéndice 1: Encuesta en línea para informantes japoneses

スペイン語の冠詞の使用に関するアンケート

ご回答していただいた情報はすべて研究目的にのみ用いられ、個人情報は厳重に保護されます。

あなたの大学・学部・学科を教えてください。*

所属している学年(回生)を教えてください。*

- ☐ 1 年生
- ☐ 2 年生
- ☐ 3 年生
- ☐ 4 年生
- ☐ 博士前期課程 (修士課程)
- ☐ 博士後期課程

あなたの年齢を教えてください。*

あなたの性別を教えてください。*

- ☐ 男性
- ☐ 女性

大学ではどのようにスペイン語を学習していますか? *

- ☐ 大学で、第二外国語として
- ☐ 大学で、専攻として
- ☐ 大学で、副専攻として
- ☐ その他 (具体的に):

大学でスペイン語の授業は週何時間ありますか。*

大学の外で学習している方、また大学で勉強しつつ大学の外でもスペイン語を学習している方に質問します。どのような頻度・時間、どのような形態（語学学校でグループ/個人レッスン・メール・スカイプ等）で、誰に教わっていますか（プロのスペイン語教師・ネイティブの友達等）。それについて具体的に書いてください。

例1) 週1回1時間、セルバンテス協会でネイティブのスペイン語教師とグループレッスン。

例2) 月2回30分、スカイプでスペイン人の友達とスペイン語で会話。

大学に入る前の教育機関のカリキュラムにスペイン語があった場合にお答えください。どの教育段階のカリキュラムでしたか？

☐ 幼稚園・保育園

☐ 小学校

☐ 中学校

☐ 高等学校

その他（具体的に）:

大学に入る前からスペイン語を学習している場合にお答えください。何歳頃からですか。

大学に入る前からスペイン語を学習している場合、どのように学習してきたかを具体的にご記入ください。

観光旅行以外で海外に滞在した経験があれば書いてください。（期間・目的・国名も）

例1) 約3か月間 語学留学でスペインに滞在。

例2) 6歳から10歳まで親の仕事の都合でベルギーに。

スペイン語以外の外国語の知識があれば、その言語とレベル(初級 / 中級 / 上級 / ネイティブレベル)を書いてください。

例) 英語上級、フランス語初級、韓国語 ネイティブレベル

スペイン語の冠詞を選ぶ際の基準に関して、以下の質問にお答えください。*

	ある	ない
1. 英語の冠詞の知識(the, a / an)を参考にする事がありますか？	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. 日本語の助詞の知識を参考にする事がありますか？	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. 日本語・英語以外の言語の知識を参考にすることがありますか？	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2の補足: 日本語の助詞の例

ある遠いところに、おじいさんが住んでいました。おじいさんは散歩の途中光る竹を見つけました。

En un lugar muy lejano vivía un abuelo. Cuando el abuelo paseaba, encontró un bambú que brillaba.

上の質問で「ある」を選んだ場合 (日本語・英語以外の言語の知識を参考にしている場合) は、その言語を書いてください。

次へ

問題 1 次の例の質問部分の意味が、冠詞の有無や使用されている冠詞の違いによってどのように変わるかを説明してください。*

- a) Parece que va a llover. ¿Tienes paraguas?
 b) Parece que va a llover. ¿Tienes un paraguas?
 c) Parece que va a llover. ¿Tienes el paraguas?

^

v

問題 2 スペイン語の文として文法的に「正しい」か「正しくない」かを判断し、それに対応する欄にマークをしてください。*

mesa(s): 机

	正しい	正しくない
1-a Hay mesas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1-b Hay una mesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1-c Hay la mesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Cocido Madrileño: マドリードのコシード (コシードはマドリードの郷土料理で、肉と野菜を煮込んだもの)

	正しい	正しくない
2-a Me gusta cocido madrileño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2-b Me gusta un cocido madrileño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2-c Me gusta el cocido madrileño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

tocar: ここでは (楽器を) 弾くという意味で使っています。

	正しい	正しくない
3-a Shizuka toca piano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3-b Shizuka toca un piano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3-c Shizuka toca el piano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

quiero sentarme: 座りたい

banco: ベンチ

	正しい	正しくない
4-a Quiero sentarme en banco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4-b Quiero sentarme en un banco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4-c Quiero sentarme en el banco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

genio: 天才

	正しい	正しくない
5-a Takeshi es genio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5-b Takeshi es un genio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5-c Takeshi es el genio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Guadalajara: グアダラハラ (地名)

ciudad de España: スペインの町

	正しい	正しくない
6-a Guadalajara es ciudad de España.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6-b Guadalajara es una ciudad de España.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6-c Guadalajara es la ciudad de España.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

humo de tabaco: タバコの煙

me molesta: 不快です

	正しい	正しくない
7-a Humo de tabaco me molesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7-b Un humo de tabaco me molesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7-c El humo de tabaco me molesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

viento cálido: あたたかい風

	正しい	正しくない
8-a Hace viento cálido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8-b Hace un viento cálido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8-c Hace el viento cálido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

問題 3 特定のトマトではなく、トマトという種類全体について「トマトというものは赤いものだ」という意味の文を書きたいと思います。以下の a ~ f の文のうち、文法的にも意味的にも適当だと思われるものに印をつけてください。(6つの選択肢の中に正しいものが複数あります。)*

- ☐ a. Tomate es rojo.
- ☐ b. Tomates son rojos.
- ☐ c. Un tomate es rojo.
- ☐ d. Unos tomates son rojos.
- ☐ e. El tomate es rojo.
- ☐ f. Los tomates son rojos.

次へ

問題 4 日本のアニメ「ドラえもん」を知らない人に、それがどのようなものかを説明する文章を書きたいと思います。次のようにスペイン語で作文をしました。() の選択肢から最もふさわしいものを1つ選び、対応するもの (不定冠詞 / 定冠詞 / 冠詞なし) に印をつけてください。x は冠詞をつけない場合を意味します。(文脈によっては、選択肢のうちに正しいものが複数ある場合があります。その場合はどちらを選んでも正解とします。)

Doraemon es 1. (una / la / x) serie de animación japonesa, de la que también hay
ドラえもんは、日本のアニメで、

2. (unas / las / x) películas, y que es muy popular en 3. (un / el / x) extranjero.

映画もあり 外国でも人気があります。

Normalmente, 4. (una / la / x) historia se desarrolla en 5. (un / el / x) barrio donde viven
通常、物語は登場人物たちの住む地域で展開します。

6. (unos / los / x) protagonistas.

(文章、続く)

*

	不定冠詞 (un, una, unos, unas)	定冠詞 (el, la, los, las)	冠詞なし (x)
1. (una / la / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. (unas / las / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. (una / la / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. (Un / El / x) personaje principal es Nobita, que lleva 8. (unas / las / x) gafas, y es
 主役はのび太で、めがねをかけています。
 9. (un / el / x) estudiante de 10. (un / el / x) cuarto curso. Se le dan mal 11. (unos / los / x)
 4年生です。勉強が苦手です。
 estudios. Es 12. (un / el / x) vago que no hace 13. (unos / los / x) deberes. También es malo
 宿題をしない怠け者です。運動も苦手ですが、
 en 14. (unos / los / x) deportes, pero sus amigos le obligan a jugar 15. (a un / al / a) béisbol.
 友達のはのび太に野球をさせます。

(文章、続く)

*

	不定冠詞 (un, una, unos, unas)	定冠詞 (el, la, los, las)	冠詞なし (x)
7. (Un / El / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. (unas / las / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. (a un / al / a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Doraemon es 16. (un / el / x) robot con 17. (una / la / x) forma de 18. (un / el / x) gato
 ドラえもんは、未来から来たネコ型ロボットです。
 que ha venido desde 19. (un / el / x) futuro. Tiene 20. (un / el / x) bolsillo mágico en
 お腹に不思議なポケットがあり、
 21. (una / la / x) tripa, de donde saca 22. (unos / los / x) instrumentos útiles para ayudar
 のび太を助けるために便利な道具を取り出します。
 a Nobita. Su comida favorita es 23. (un / el / x) dorayaki, que es 24. (un / el / x)
 好きな食べ物はどうら焼きで、これは
 pastel japonés relleno de 25. (unas / las / x) judías dulces. No le gustan 26. (unos / los / x)
 あんこを中に入れた和菓子です。ねずみが嫌いです。

*

	不定冠詞 (un, una, unos, unas)	定冠詞 (el, la, los, las)	冠詞なし (x)
16. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. (una / la / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. (una / la / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. (unas / las / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

スペイン語の冠詞の選択について、疑問やコメントなどがあれば書いてください。

ご協力、ありがとうございました。

アンケートを送信

Apéndice 2: Encuesta en línea para informantes españoles

Encuesta

Muchas gracias por su colaboración. Utilizaremos los datos ofrecidos para la investigación exclusivamente.

Nombre: *

(Este dato no va a ser publicado. Es para identificar el cuestionario. En el caso de que surja alguna duda, nos pondremos en contacto.)

Nombre	Apellido/s
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Edad: *

Sexo: *

- ☐ Masculino
- ☐ Femenino

Especialidad: *

(Se refiere a carreras universitarias. Por ejemplo, filología hispánica, filología inglesa, etc. Puede escribir varias carreras, si ha realizado más de una.)

¿Ha realizado un máster o algún curso específico? *

- ☐ Sí
- ☐ No

Máster o curso específico:

(En el caso de que haya realizado un máster o algún curso específico, especifique el nombre del máster o el curso, por favor.)

¿Está cursando o ha cursado un doctorado? *

- ☐ Sí
- ☐ No

Continuar

Explique la diferencia entre los siguientes ejemplos desde el punto de vista semántico. Tenga en cuenta la presencia y ausencia del artículo, así como el tipo de artículo. Encuentre y especifique alguna diferencia en cada caso, por favor. *

- a) Parece **que** va a llover. ¿Tienes **paraguas**?
- b) Parece **que** va a llover. ¿Tienes un **paraguas**?
- c) Parece **que** va a llover. ¿Tienes el **paraguas**?

Juzgue si la oración es gramatical o agramatical. *

Indíquelo en la casilla correspondiente:

la oración es gramatical → correcto; la oración es agramatical (no gramatical) → incorrecto.

	Correcto	Incorrecto
1-a Hay mesas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1-b Hay una mesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1-c Hay la mesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Correcto	Incorrecto
2-a Me gusta cocido madrileño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2-b Me gusta un cocido madrileño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2-c Me gusta el cocido madrileño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

"tocar": en este caso, se utiliza con el significado de "interpretar una pieza con un instrumento musical".

	Correcto	Incorrecto
3-a Shizuka toca piano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3-b Shizuka toca un piano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3-c Shizuka toca el piano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Correcto	Incorrecto
4-a Quiero sentarme en banco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4-b Quiero sentarme en un banco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4-c Quiero sentarme en el banco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Correcto	Incorrecto
5-a Takeshi es genio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5-b Takeshi es un genio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5-c Takeshi es el genio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Correcto	Incorrecto
6-a Guadalajara es ciudad de España.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6-b Guadalajara es una ciudad de España.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6-c Guadalajara es la ciudad de España.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Correcto	Incorrecto
7-a Humo de tabaco me molesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7-b Un humo de tabaco me molesta.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
7-c El humo de tabaco me molesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Correcto	Incorrecto
8-a Hace viento cálido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8-b Hace un viento cálido.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8-c Hace el viento cálido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Una persona quiere escribir una frase en la que no se refiere a un objeto específico, sino a la especie en general. Elija la opción correcta gramatical y semánticamente. *

(Puede haber varias respuestas correctas.)

- ☐ a. Tomate es rojo.
- ☐ b. Tomates son rojos.
- ☐ c. Un tomate es rojo.
- ☐ d. Unos tomates son rojos.
- ☐ e. El tomate es rojo.
- ☐ f. Los tomates son rojos.

Una persona quiere escribir sobre "Doraemon" para explicarlo. Ha redactado lo siguiente. Elija la opción adecuada entre el artículo definido, indefinido u omisión del artículo.

(Según el contexto, puede haber varias respuestas correctas. Elija sólo la opción que le suene mejor.)

Doraemon es 1. (una / la / x) serie de animación japonesa, de la que también hay

2. (unas / las / x) películas, y que es muy popular en 3. (un / el / x) extranjero.

Normalmente, 4. (una / la / x) historia se desarrolla en 5. (un / el / x) barrio donde viven

6. (unos / los / x) protagonistas.

(Continúa...)

★

	Art. Indef. (un, una, unos, unas)	Art. Def. (el, la, los las)	Omisión (x)
1. (una / la / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. (unas / las / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. (una / la / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. (Un / El / x) personaje principal es Nobita, que lleva 8. (unas / las / x) gafas, y es 9. (un / el / x) estudiante de 10. (un / el / x) cuarto curso. Se le dan mal 11. (unos / los / x) estudios. Es 12. (un / el / x) vago que no hace 13. (unos / los / x) deberes. También es malo en 14. (unos / los / x) deportes, pero sus amigos le obligan a jugar 15. (a un / al / a) béisbol.

(Continúa...)

	Art. Indef. (un, una, unos, unas)	Art. Def. (el, la, los las)	Omisión (x)
7. (Un / El / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. (unas / las / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. (a un / al / a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Doraemon es 16. (un / el / x) robot con 17. (una / la / x) forma de 18. (un / el / x) gato que ha venido desde 19. (un / el / x) futuro. Tiene 20. (un / el / x) bolsillo mágico en 21. (una / la / x) tripa, de donde saca 22. (unos / los / x) instrumentos útiles para ayudar a Nobita. Su comida favorita es 23. (un / el / x) *dorayaki*, que es 24. (un / el / x) pastel japonés relleno de 25. (unas / las / x) judías dulces. No le gustan 26. (unos / los / x) ratones.

	Art. Indef. (un, una, unos, unas)	Art. Def. (el, la, los, las)	Omisión (x)
16. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. (una / la / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. (una / la / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. (un / el / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. (unas / las / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. (unos / los / x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muchas gracias por su colaboración, sin ella este trabajo no sería posible.

Enviar

Apéndice 3: Resultados de la prueba de los 54 informantes japoneses

Puntos obtenidos por los 54 informantes japoneses en cada bloque

C. en tres	C. en cinco	Iden.	P.O.				
			B1	B2*	B3	B4**	T.
PTA	FH-PA	Jp 01	1	16	2	15	34
PTA	FH-PA	Jp 02	2	15	3	16	36
PTA	FH-PA	Jp 03	2	16	2	15	35
PTA	FH-PA	Jp 04	2	16	3	15	36
PTInt	FH-PB	Jp 05	1	17	3	11	32
PTInt	FH-PB	Jp 06	2	12	1	13	28
PTInt	FH-PB	Jp 07	2	13	0	15	30
PTInt	FH-PB	Jp 08	2	15	3	15	35
PTB	FH-PB	Jp 09	1	12	3	10	26
PTA	FH-PA	Jp 10	1	18	2	15	36
PTInt	FH-PB	Jp 11	1	16	1	12	30
PTA	FH-PA	Jp 12	2	18	5	18	43
PTA	FH-PA	Jp 13	2	17	4	20	43
PTInt	FH-PB	Jp 14	2	17	3	14	36
PTB	FH-PB	Jp 15	1	11	1	12	25
PTInt	FH-PB	Jp 16	2	14	2	15	33
PTInt	Esp-Ing	Jp 17	2	11	2	16	31
PTInt	Esp-Ing	Jp 18	1	16	2	15	34
PTA	Esp-Ing	Jp 19	2	18	2	17	39
PTA	Esp-Ing	Jp 20	2	16	3	17	38
PTInt	Esp-Ing	Jp 21	2	15	1	15	33
PTInt	FH-PB	Jp 22	2	15	2	14	33
PTB	Mix-Espl2	Jp 23	1	12	3	11	27
PTB	Mix-Espl2	Jp 24	0	12	2	9	23
PTB	Mix-Espl2	Jp 25	1	14	3	10	28
PTB	Mix-Espl2	Jp 26	0	14	3	11	28
PTB	Mix-Espl2	Jp 27	0	12	6	11	29
PTB	Mix-Espl2	Jp 28	2	11	2	10	25

C. en tres	C. en cinco	Iden.	P.O.				
			B1	B2*	B3	B4**	T.
PTB	Mix-Espl2	Jp 29	1	12	2	13	28
PTA	FH-PA	Jp 30	2	18	5	21	46
PTInt	FH-PB	Jp 31	2	17	3	14	36
PTB	FH-PB	Jp 32	1	11	2	11	25
PTA	FH-PA	Jp 33	2	15	2	19	38
PTInt	FH-PB	Jp 34	1	13	3	16	33
PTA	FH-PA	Jp 35	2	15	3	17	37
PTInt	FIng-Espl2	Jp 36	2	14	3	12	31
PTB	FH-PB	Jp 37	2	11	3	10	26
PTA	FH-PA	Jp 38	2	15	3	16	36
PTA	FH-PA	Jp 39	2	19	3	17	41
PTInt	FH-PB	Jp 40	1	16	2	14	33
PTA	FH-PA	Jp 41	2	14	2	17	35
PTA	FH-PA	Jp 42	2	18	3	18	41
PTInt	FH-PB	Jp 43	2	11	1	17	31
PTA	FH-PA	Jp 44	1	16	3	17	37
PTA	FH-PA	Jp 45	2	20	2	14	38
PTB	Esp-Ing	Jp 46	2	15	1	8	26
PTB	FIng-Espl2	Jp 47	2	16	2	7	27
PTB	FIng-Espl2	Jp 48	2	10	1	7	20
PTB	FIng-Espl2	Jp 49	1	12	3	9	25
PTInt	FIng-Espl2	Jp 50	2	16	2	10	30
PTB	FIng-Espl2	Jp 51	0	11	2	7	20
PTB	FIng-Espl2	Jp 52	1	11	2	11	25
PTInt	Esp-Ing	Jp 53	2	13	1	15	31
PTB	FH-PB	Jp 54	1	11	2	12	26

(C en tres: clasificados en tres grupos;

C en cinco: clasificados en cinco grupos;

Iden.: identificaciones;

P.O.: puntuaciones obtenidas;

B1: bloque 1; B2: bloque 2; B3: bloque 3; B4: bloque 4; T.: totalidad de la prueba)

En B2*, hemos descontado el resultado de la pregunta 3-b en la puntuación obtenida.

En B4**, hemos descontado el resultado del ítem 22.

Opciones elegidas por los 54 informantes japoneses (bloque 2)

C. en tres	C. en cinco	Iden.	B 2																							
			1a	1b	1c	2a	2b	2c	3a	3b	3c	4a	4b	4c	5a	5b	5c	6a	6b	6c	7a	7b	7c	8a	8b	8c
PTA	FH-PA	Jp 01	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2
PTA	FH-PA	Jp 02	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1
PTA	FH-PA	Jp 03	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2
PTA	FH-PA	Jp 04	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2
PTInt	FH-PB	Jp 05	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2
PTInt	FH-PB	Jp 06	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2
PTInt	FH-PB	Jp 07	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2
PTInt	FH-PB	Jp 08	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1
PTB	FH-PB	Jp 09	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1
PTA	FH-PA	Jp 10	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2
PTInt	FH-PB	Jp 11	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2
PTA	FH-PA	Jp 12	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
PTA	FH-PA	Jp 13	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1
PTInt	FH-PB	Jp 14	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2
PTB	FH-PB	Jp 15	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2
PTInt	FH-PB	Jp 16	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2
PTInt	Esp-Ing	Jp 17	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2
PTInt	Esp-Ing	Jp 18	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2
PTA	Esp-Ing	Jp 19	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2
PTA	Esp-Ing	Jp 20	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2
PTInt	Esp-Ing	Jp 21	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2
PTInt	FH-PB	Jp 22	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2
PTB	Mix-EspL2	Jp 23	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2
PTB	Mix-EspL2	Jp 24	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2
PTB	Mix-EspL2	Jp 25	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2
PTB	Mix-EspL2	Jp 26	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2
PTB	Mix-EspL2	Jp 27	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1
PTB	Mix-EspL2	Jp 28	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2
PTB	Mix-EspL2	Jp 29	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2
PTA	FH-PA	Jp 30	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2

C. en tres	C. en cinco	Iden.	B 2																									
			1a	1b	1c	2a	2b	2c	3a	3b	3c	4a	4b	4c	5a	5b	5c	6a	6b	6c	7a	7b	7c	8a	8b	8c		
PTInt	FH-PB	Jp 31	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2			
PTB	FH-PB	Jp 32	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2		
PTA	FH-PA	Jp 33	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2		
PTInt	FH-PB	Jp 34	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1		
PTA	FH-PA	Jp 35	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2		
PTInt	Fing-Espl2	Jp 36	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2		
PTB	FH-PB	Jp 37	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2		
PTA	FH-PA	Jp 38	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1		
PTA	FH-PA	Jp 39	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1		
PTInt	FH-PB	Jp 40	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1		
PTA	FH-PA	Jp 41	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2		
PTA	FH-PA	Jp 42	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2		
PTInt	FH-PB	Jp 43	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1		
PTA	FH-PA	Jp 44	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2		
PTA	FH-PA	Jp 45	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2		
PTB	Esp-Ing	Jp 46	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2		
PTB	Fing-Espl2	Jp 47	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2		
PTB	Fing-Espl2	Jp 48	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2		
PTB	Fing-Espl2	Jp 49	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2		
PTInt	Fing-Espl2	Jp 50	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2		
PTB	Fing-Espl2	Jp 51	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2		
PTB	Fing-Espl2	Jp 52	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2		
PTInt	Esp-Ing	Jp 53	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1		
PTB	FH-PB	Jp 54	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2		

n. de informantes de op. 1	31	52	10	35	14	38	17	17	52	29	40	47	47	27	17	17	43	34	44	7	29	43	18	12
%	57,41	96,30	18,52	64,81	25,93	70,37	31,48	31,48	96,30	53,70	75,07	87,04	87,04	50,00	31,48	31,48	79,63	62,96	81,48	12,96	53,70	79,63	33,33	22,22
n. de informantes de op. 2	23	2	44	19	40	16	37	37	2	25	14	7	7	27	37	37	11	20	10	47	25	11	36	42
%	42,59	3,70	81,48	35,19	74,07	29,63	68,52	68,52	3,70	46,30	25,93	12,96	12,96	50,00	68,52	68,52	20,37	37,04	18,52	87,04	46,30	20,37	66,67	77,78
Respuestas acertadas	1	1	2	2	2	1	2	n/d	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2

(n/d: no disponible)

Opciones elegidas por los 54 informantes japoneses (bloque 3)

C. en tres	C. en cinco	Iden.	B3					
			a	b	c	d	e	f
PTA	FH-PA	Jp 01	x	x				x
PTA	FH-PA	Jp 02	x	x	x			x
PTA	FH-PA	Jp 03	x	x			x	
PTA	FH-PA	Jp 04	x	x			x	x
PTInt	FH-PB	Jp 05			x	x		
PTInt	FH-PB	Jp 06	x	x	x	x		
PTInt	FH-PB	Jp 07	x	x		x		
PTInt	FH-PB	Jp 08	x	x			x	x
PTB	FH-PB	Jp 09			x	x		
PTA	FH-PA	Jp 10	x	x				x
PTInt	FH-PB	Jp 11	x	x				
PTA	FH-PA	Jp 12			x			x
PTA	FH-PA	Jp 13	x				x	x
PTInt	FH-PB	Jp 14	x					x
PTB	FH-PB	Jp 15	x	x	x	x		
PTInt	FH-PB	Jp 16	x	x				x
PTInt	Esp-Ing	Jp 17	x	x				x
PTInt	Esp-Ing	Jp 18	x	x				
PTA	Esp-Ing	Jp 19	x	x			x	
PTA	Esp-Ing	Jp 20		x			x	
PTInt	Esp-Ing	Jp 21	x	x				
PTInt	FH-PB	Jp 22	x	x				x
PTB	Mix-EspL2	Jp 23		x			x	
PTB	Mix-EspL2	Jp 24				x		
PTB	Mix-EspL2	Jp 25	x					x
PTB	Mix-EspL2	Jp 26	x					x
PTB	Mix-EspL2	Jp 27			x		x	x
PTB	Mix-EspL2	Jp 28		x				
PTB	Mix-EspL2	Jp 29		x				
PTA	FH-PA	Jp 30					x	x

C. en tres	C. en cinco	Iden.	B3					
			a	b	c	d	e	f
PTInt	FH-PB	Jp 31		x	x			
PTB	FH-PB	Jp 32	x					
PTA	FH-PA	Jp 33	x	x				x
PTInt	FH-PB	Jp 34	x	x			x	x
PTA	FH-PA	Jp 35	x			x	x	x
PTInt	FIng-EspL2	Jp 36	x				x	
PTB	FH-PB	Jp 37	x					x
PTA	FH-PA	Jp 38		x			x	
PTA	FH-PA	Jp 39	x				x	
PTInt	FH-PB	Jp 40	x					
PTA	FH-PA	Jp 41	x					
PTA	FH-PA	Jp 42	x					x
PTInt	FH-PB	Jp 43	x	x				
PTA	FH-PA	Jp 44	x					x
PTA	FH-PA	Jp 45	x	x				x
PTB	Esp-Ing	Jp 46	x	x	x	x		
PTB	FIng-EspL2	Jp 47	x	x				x
PTB	FIng-EspL2	Jp 48	x	x				
PTB	FIng-EspL2	Jp 49	x		x			
PTInt	FIng-EspL2	Jp 50		x				
PTB	FIng-EspL2	Jp 51	x	x				x
PTB	FIng-EspL2	Jp 52		x				
PTInt	Esp-Ing	Jp 53	x	x				
PTB	FH-PB	Jp 54	x	x				x

n. marcado	39	34	10	8	14	25
% de n. marcado	72,22	62,96	18,52	14,81	25,93	46,30
n. no marcado	15	20	44	46	40	29
% de n. no marcado	27,78	37,04	81,52	85,19	74,07	53,70
Respuesta acertada	n/m	n/m	m	n/m	m	m

(n. marcado: número de informantes que marcaron la casilla correspondiente;

n. no marcado: número de informantes que no marcaron la casilla correspondiente;

% de n. marcado: porcentaje del número de informantes que marcaron la casilla correspondiente;

% de n. no marcado: porcentaje del número de informantes que no marcaron la casilla correspondiente;

n/m: respuesta acertada cuando no se marca esta opción;

m: respuesta acertada cuando se marca esta opción)

Opciones elegidas por los 54 informantes japoneses (bloque 4)

C. en tres	C. en cinco	Iden.	B 4																									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
PTA	FH-PA	Jp 01	1	1	3	2	2	2	2	3	2	3	3	1	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
PTA	FH-PA	Jp 02	1	1	3	2	2	2	2	2	1	3	3	3	2	3	2	1	1	2	2	1	2	1	3	1	1	3
PTA	FH-PA	Jp 03	1	1	3	2	1	2	2	3	1	2	3	3	2	2	2	1	2	3	3	1	3	3	2	2	3	2
PTA	FH-PA	Jp 04	1	1	2	3	1	2	2	1	2	3	3	3	2	3	2	1	2	3	3	1	2	2	2	1	1	2
PTInt	FH-PB	Jp 05	1	2	2	1	1	1	1	3	2	3	3	3	1	3	2	1	1	3	2	1	2	1	3	1	1	3
PTInt	FH-PB	Jp 06	1	3	3	2	1	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	1	2	3	1	3	2	3	1	3	3
PTInt	FH-PB	Jp 07	1	2	2	2	1	2	1	2	3	3	3	3	2	2	2	1	2	1	3	1	2	1	1	1	3	2
PTInt	FH-PB	Jp 08	1	1	3	2	2	2	2	3	3	1	3	3	3	3	2	3	2	1	2	1	2	1	3	1	2	2
PTB	FH-PB	Jp 09	3	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	3
PTA	FH-PA	Jp 10	1	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	1	1	3	3	2	2	2	1	1	2	2
PTInt	FH-PB	Jp 11	1	2	3	2	2	2	1	1	3	2	3	3	2	2	2	1	2	3	3	1	3	2	3	1	3	1
PTA	FH-PA	Jp 12	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2
PTA	FH-PA	Jp 13	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
PTInt	FH-PB	Jp 14	1	1	3	1	2	1	2	2	1	2	3	1	2	3	2	1	2	2	2	3	2	2	3	1	2	2
PTB	FH-PB	Jp 15	1	1	2	2	2	2	1	1	2	3	3	2	2	2	2	2	1	1	3	1	1	2	3	2	2	2
PTInt	FH-PB	Jp 16	1	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	1	3	2
PTInt	Esp-Ing	Jp 17	1	1	3	2	2	3	1	2	1	3	3	1	3	3	2	1	1	2	2	1	2	3	2	1	3	3
PTInt	Esp-Ing	Jp 18	2	1	3	2	2	2	2	2	1	3	3	3	2	3	2	1	2	3	3	1	2	1	3	1	3	3
PTA	Esp-Ing	Jp 19	1	1	3	2	1	2	2	3	3	2	3	1	2	3	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	3
PTA	Esp-Ing	Jp 20	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	3	2	1	2	3	1	1	2	2	3	1	2	2
PTInt	Esp-Ing	Jp 21	1	3	3	2	1	2	2	3	1	1	3	1	3	3	2	1	1	1	3	1	2	3	3	1	3	3
PTInt	FH-PB	Jp 22	1	3	2	2	1	1	2	2	3	3	2	2	1	1	2	1	2	3	3	1	2	1	3	1	2	2
PTB	Mix-EspL2	Jp 23	1	1	3	2	2	2	2	1	2	2	3	1	3	2	2	2	2	1	3	2	2	1	3	1	2	3
PTB	Mix-EspL2	Jp 24	1	2	3	3	2	3	1	2	3	3	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PTB	Mix-EspL2	Jp 25	1	2	3	2	1	2	2	2	2	1	3	2	3	2	2	1	2	3	2	2	2	2	3	1	2	3
PTB	Mix-EspL2	Jp 26	1	1	3	2	2	3	1	2	2	1	3	3	2	1	2	1	2	2	2	3	2	2	2	3	1	2
PTB	Mix-EspL2	Jp 27	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2
PTB	Mix-EspL2	Jp 28	2	3	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	3	3	1	3	3	3	2	3	1	3	3	3	1
PTB	Mix-EspL2	Jp 29	2	2	3	2	2	2	1	1	1	3	2	2	2	2	2	1	3	1	3	1	2	3	3	3	3	1
PTA	FH-PA	Jp 30	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	2	1	2	3	2	1	3	2	2	1	2	1	3	1	3	1

C. en tres	C. en cinco	Iden.	B 4																									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
PTInt	FH-PB	Jp 31	1	1	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	1	3	3	2	3	2	2
PTB	FH-PB	Jp 32	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	2	2	2	1	1	3	1	1	2	3	3	1	2
PTA	FH-PA	Jp 33	1	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	1	2	3	2	1	2	2	3	1	3	2
PTInt	FH-PB	Jp 34	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	1	2	2	3	1	1	2
PTA	FH-PA	Jp 35	1	1	2	2	2	1	2	2	3	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	3	2
PTInt	FIng-Espl2	Jp 36	1	2	3	2	2	2	1	3	1	3	3	2	1	2	2	1	2	3	3	1	2	2	3	2	1	3
PTB	FH-PB	Jp 37	1	2	3	2	2	3	1	2	2	3	3	3	2	2	2	1	1	3	3	1	1	2	3	2	1	2
PTA	FH-PA	Jp 38	1	3	3	2	1	2	1	3	1	3	2	1	3	3	2	1	2	2	2	1	3	1	3	1	2	2
PTA	FH-PA	Jp 39	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	3	1	2	2
PTInt	FH-PB	Jp 40	1	1	2	2	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	3
PTA	FH-PA	Jp 41	1	1	2	2	1	2	2	3	1	2	3	1	2	1	2	1	1	3	2	1	2	2	3	1	3	3
PTA	FH-PA	Jp 42	1	1	3	2	1	2	2	2	1	3	2	3	2	3	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2
PTInt	FH-PB	Jp 43	1	2	2	1	2	2	2	1	3	1	2	1	2	3	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	3	3
PTA	FH-PA	Jp 44	1	3	3	2	2	2	1	2	2	3	1	1	2	2	2	1	1	3	2	1	2	2	3	1	3	2
PTA	FH-PA	Jp 45	1	2	3	2	1	3	2	1	3	3	3	3	2	2	2	1	2	3	2	1	2	3	3	2	3	2
PTB	Esp-Ing	Jp 46	1	1	3	1	3	1	1	1	2	1	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PTB	FIng-Espl2	Jp 47	2	2	2	2	1	3	1	2	2	3	1	2	1	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2
PTB	FIng-Espl2	Jp 48	1	2	3	2	1	3	2	2	2	3	3	2	2	1	3	2	2	3	1	2	2	2	3	1	1	3
PTB	FIng-Espl2	Jp 49	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	1	1	1	3	2	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2
PTInt	FIng-Espl2	Jp 50	3	2	3	1	2	3	2	2	1	3	3	2	1	3	3	2	3	3	1	1	3	2	3	1	3	3
PTB	FIng-Espl2	Jp 51	2	2	3	1	3	2	2	2	2	3	1	3	2	2	3	1	2	3	3	2	1	2	3	3	2	2
PTB	FIng-Espl2	Jp 52	2	2	3	2	2	2	1	1	2	3	3	1	1	2	2	1	2	3	3	1	1	2	3	1	3	3
PTInt	Esp-Ing	Jp 53	1	1	3	2	1	2	2	2	3	3	3	1	2	3	3	1	3	1	1	1	2	2	3	1	1	2
PTB	FH-PB	Jp 54	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2

n. de informantes de op. 1	45	26	4	7	20	6	19	13	15	8	5	20	11	7	3	40	18	14	8	40	9	15	4	37	14	6
%	83,33	48,15	7,41	12,96	37,04	11,11	35,19	24,07	27,78	14,81	9,26	37,04	20,37	12,96	5,56	74,07	33,33	25,93	14,81	74,07	16,67	27,78	7,41	68,52	25,93	11,11
n. de informantes de op. 2	7	20	18	44	32	38	34	29	25	14	17	13	36	24	45	12	30	15	26	11	36	32	18	10	21	31
%	12,96	37,04	33,33	81,48	59,26	70,37	62,96	53,70	46,3	25,93	31,48	24,07	66,67	44,44	83,33	22,22	55,56	27,78	48,15	20,37	66,67	59,26	33,33	18,52	38,89	57,41
n. de informantes de op. 3	2	8	32	3	2	10	1	12	14	32	32	21	7	23	6	2	6	25	20	3	9	7	32	7	19	17
%	3,70	14,81	59,26	5,56	3,70	18,52	1,85	22,22	25,93	59,26	59,26	38,89	12,96	42,59	11,11	3,70	11,11	46,30	37,04	5,56	16,67	12,96	59,26	12,96	35,19	31,48
Respuestas acertadas	1	1 y 3	2	2	2	2	2	3	1 y 3	3	2	1	2	2 y 3	2	1	3	3	2	1	2	3	2	1	3	2

Apéndice 4: Resultados de la prueba de los 93 informantes españoles

Distribuciones de las opciones elegidas por los 93 informantes españoles (bloques 2, 3 y 4)

	B2											
	1a	1b	1c	2a	2b	2c	3a	3b	3c	4a	4b	4c
n. op. 1	93	93	1	0	35	93	9	53	92	2	93	92
n. op. 2	0	0	92	93	58	0	84	40	1	91	0	1
% de n. op. 1	100,00	100,00	1,08	0,00	37,63	100,00	9,68	56,99	98,92	2,15	100,00	98,92
% de n. op. 2	0,00	0,00	98,92	100,00	62,37	0,00	90,32	43,01	1,08	97,85	0,00	1,08

	B2											
	5a	5b	5c	6a	6b	6c	7a	7b	7c	8a	8b	8c
n. op. 1	6	93	75	10	93	38	0	8	92	58	91	10
n. op. 2	87	0	18	83	0	55	93	85	1	35	2	83
% de n. op. 1	6,45	100,00	80,65	10,75	100,00	40,86	0,00	8,60	98,92	62,37	97,85	10,75
% de n. op. 2	93,55	0,00	19,35	89,25	0,00	59,14	100,00	91,40	1,08	37,63	89,25	89,25

	B3					
	a	b	c	d	e	f
n. marcado	0	0	32	14	78	91
n. no marcado	93	93	61	79	15	2
% de n. marcado	0,00	0,00	34,41	15,05	83,87	97,85
% de n. no marcado	100,00	100,00	65,59	84,95	16,13	2,15

	B4												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
n. op. 1	93	21	0	3	33	0	3	22	38	1	1	91	0
n. op. 2	0	0	93	89	60	92	90	1	1	2	92	2	91
n. op. 3	0	72	0	1	0	1	0	70	54	90	0	0	2
% de n. op. 1	100,00	22,58	0,00	3,23	35,48	0,00	3,23	23,66	40,86	1,08	1,08	97,85	0,00
% de n. op. 2	0,00	0,00	100,00	95,70	64,52	98,92	96,77	1,08	1,08	2,15	98,92	2,15	97,85
% de n. op. 3	0,00	77,42	0,00	1,08	0,00	1,08	0,00	75,27	58,06	96,77	0,00	0,00	2,15

	B4													
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
n. op. 1	2	0	93	0	10	4	90	3	11	6	89	1	2	
n. op. 2	68	82	0	10	3	89	3	89	15	87	4	0	91	
n. op. 3	23	11	0	83	80	0	0	1	67	0	0	92	0	
% de n. op. 1	2,15	0,00	100,00	0,00	10,75	4,30	96,77	3,23	11,83	6,45	95,70	1,08	2,15	
% de n. op. 2	73,12	88,17	0,00	10,75	3,23	95,70	3,23	95,70	16,13	93,55	4,30	0,00	97,85	
% de n. op. 3	24,73	11,83	0,00	89,25	86,02	0,00	0,00	1,08	72,04	0,00	0,00	98,92	0,00	

(n. op. 1: número de informantes que eligieron la opción 1; n. op. 2: número de informantes que eligieron la opción 2;

n. op. 3: número de informantes que eligieron la opción 3;

% de n. op. 1: porcentaje del número de informantes que eligieron la opción 1; % de n. op. 2: porcentaje del número de informantes que eligieron la opción 2; % de n. op. 3: porcentaje del número de informantes que eligieron la opción 3;

n. marcado: número de informantes que marcaron la casilla correspondiente;

n. no marcado: número de informantes que no marcaron la casilla correspondiente;

% de n. marcado: porcentaje del número de informantes que marcaron la casilla correspondiente;

% de n. no marcado: porcentaje del número de informantes que no marcaron la casilla correspondiente)

Apéndice 5: Resultados del análisis de combinaciones del bloque 3

		Combinaciones						G. FH (n=33)	G. OC (n=21)	Según combinaciones Total (n=54)		Según n. de aciertos Total (n=54)	
		a	b	c	d	e	f			n	%	n	%
Número de aciertos	6	x	x	x	x	x	x	0	1	1	1,85	1	1,85
	5	x	x	x	x		x	1	0	1	1,85	2	3,70
		x	x		x	x	x	1	0	1	1,85		
	4		x		x	x	x	1	0	1	1,85	1	1,85
	3	x	x	x				2	0	2	3,70	20	37,04
			x	x	x			0	1	1	1,85		
					x	x	x	3	0	3	5,56		
		x		x	x			1	0	1	1,85		
		x			x	x		1	2	3	5,56		
			x		x	x		1	1	2	3,70		
			x		x		x	4	2	6	11,11		
			x			x	x	1	0	1	1,85		
				x	x		x	1	0	1	1,85		
	2	x	x					0	1	1	1,85	21	38,89
		x			x			0	5	5	9,26		
			x		x			3	0	3	5,56		
					x	x		1	1	2	3,70		
					x		x	7	3	10	18,52		
	1			x				2	1	3	5,56	8	14,81
					x			2	3	5	9,26		
	0							1	0	1	1,85	1	1,85

(G.: Grupo; n: número de personas; %: porcentaje de aciertos)

**Apéndice 6: Comparación de los resultados del bloque 4 entre
los informantes españoles y los informantes japoneses**

	Inf. Esp. (n = 93)						Inf. Jp. (n = 54)					
	Art. Indef.		Art. Def.		Om.		Art. Indef.		Art. Def.		Om.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
ítem 1	93	100,00	0	0,00	0	0,00	45	83,33	7	12,96	2	3,70
ítem 2	21	22,58	0	0,00	72	77,42	26	48,15	20	37,04	8	14,81
ítem 3	0	0,00	93	100,00	0	0,00	4	7,41	18	33,33	32	59,26
ítem 4	3	3,23	89	95,70	1	1,08	7	12,96	44	81,48	3	5,56
ítem 5	33	35,48	60	64,52	0	0,00	20	37,04	32	59,26	2	3,70
ítem 6	0	0,00	92	98,92	1	1,08	6	11,11	38	70,37	10	18,52
ítem 7	3	3,23	90	96,77	0	0,00	19	35,19	34	62,96	1	1,85
ítem 8	22	23,66	1	1,08	70	75,27	13	24,07	29	53,70	12	22,22
ítem 9	38	40,86	1	1,08	54	58,06	15	27,78	25	46,30	14	25,93
ítem 10	1	1,08	2	2,15	90	96,77	8	14,81	14	25,93	32	59,26
ítem 11	1	1,08	92	98,92	0	0,00	5	9,26	17	31,48	32	59,26
ítem 12	91	97,85	2	2,15	0	0,00	20	37,04	13	24,07	21	38,89
ítem 13	0	0,00	91	97,85	2	2,15	11	20,37	36	66,67	7	12,96
ítem 14	2	2,15	68	73,12	23	24,73	7	12,96	24	44,44	23	42,59
ítem 15	0	0,00	82	88,17	11	11,83	3	5,56	45	83,33	6	11,11
ítem 16	93	100,00	0	0,00	0	0,00	40	74,07	12	22,22	2	3,70
ítem 17	0	0,00	10	10,75	83	89,25	18	33,33	30	55,56	6	11,11
ítem 18	10	10,75	3	3,23	80	86,02	14	25,93	15	27,78	25	46,30
ítem 19	4	4,30	89	95,70	0	0,00	8	14,81	26	48,15	20	37,04
ítem 20	90	96,77	3	3,23	0	0,00	40	74,07	11	20,37	3	5,56
ítem 21	3	3,23	89	95,70	1	1,08	9	16,67	36	66,67	9	16,67
ítem 22	11	11,83	15	16,13	67	72,04	15	27,78	32	59,26	7	12,96
ítem 23	6	6,45	87	93,55	0	0,00	4	7,41	18	33,33	32	59,26
ítem 24	89	95,70	4	4,30	0	0,00	37	68,52	10	18,52	7	12,96
ítem 25	1	1,08	0	0,00	92	98,92	14	25,93	21	38,89	19	35,19
ítem 26	2	2,15	91	97,85	0	0,00	6	11,11	31	57,41	17	31,48

(n: número de personas; %: porcentaje de aciertos)

Apéndice 7: Resultados del análisis según las respuestas del bloque 4

Ítems con una respuesta acertada:
el artículo definido

	FH (n = 33)			OC (n = 21)		
	A.Indef.	A.Def.	Om.	A.Indef.	A.Def.	Om.
	D→I	Resp.	D→∅	D→I	Resp.	D→∅
Ítem 3	2	16	15	2	2	17
Ítem 4	4	28	1	3	16	2
Ítem 5	14	19	0	6	13	2
Ítem 6	5	24	4	1	14	6
Ítem 7	9	24	0	10	10	1
Ítem 11	1	14	18	4	3	14
Ítem 13	4	26	3	7	10	4
Ítem 15	2	31	0	1	14	6
Ítem 19	1	22	10	7	4	10
Ítem 21	5	23	5	4	13	4
Ítem 23	2	12	19	2	6	13
Ítem 26	2	24	7	4	7	10
n	51	263	82	51	112	89
n en total*	396			252		
% (n / n en total)	12,88	66,41	20,71	20,24	44,44	35,32

* n en total se refiere a la suma de 12 ítems.

(Resp.: respuesta acertada (casillas coloreadas);

D→I: en la oración se exige el artículo definido, pero el sujeto coloca un indefinido;

D→∅: en la oración se exige el artículo definido, pero el sujeto lo omite.)

Ítems con una respuesta acertada:
el artículo indefinido

	FH (n = 33)			OC (n = 21)		
	A.Indef.	A.Def.	Om.	A.Indef.	A.Def.	Om.
	Resp.	I→D	I→∅	Resp.	I→D	I→∅
Ítem 1	32	0	2	13	7	0
Ítem 12	11	5	17	9	8	4
Ítem 16	24	7	2	16	5	0
Ítem 20	27	5	1	13	6	2
Ítem 24	24	7	2	13	3	5
n	118	24	24	64	29	11
n en total*	166			104		
% (n / n en total)	71,08	14,46	14,46	61,54	27,88	10,58

* n en total se refiere a la suma de 5 ítems.

(Resp.: respuesta acertada (casillas coloreadas);

I→D: en la oración se exige el artículo indefinido, pero el sujeto coloca un definido;

I→∅: en la oración se exige el artículo indefinido, pero el sujeto lo omite.)

Ítems con una respuesta acertada:
la omisión del artículo

	FH (n = 33)			OC (n = 21)		
	A.Indef.	A.Def.	Om.	A.Indef.	A.Def.	Om.
	∅→I	∅→D	Resp.	∅→I	∅→D	Resp.
Ítem 8	7	17	9	6	12	3
Ítem 10	3	10	20	5	4	12
Ítem 25	8	13	12	6	8	7
n	18	40	41	17	24	22
n en total*	99			63		
% (n / n en total)	18,18	40,40	41,41	26,98	38,10	34,92

* n en total se refiere a la suma de 3 ítems.

(Resp.: respuesta acertada (casillas coloreadas);

∅→I: en la oración se exige la omisión del artículo, pero el sujeto coloca un indefinido;

∅→D: en la oración se exige la omisión del artículo, pero el sujeto coloca un definido.)

Ítems con dos respuestas acertadas:
el artículo indefinido y la omisión

	FH (n = 33)			OC (n = 21)		
	A.Indef.	A.Def.	Om.	A.Indef.	A.Def.	Om.
	Resp.	I→D / ∅→D	Resp.	Resp.	I→D / ∅→D	Resp.
Ítem 2	19	9	5	7	11	3
Ítem 9	8	15	10	7	10	4
n	27	24	15	14	21	7
n en total*	66			42		
% (n / n en total)	40,91	36,36	22,73	33,33	50,00	16,67

* n en total se refiere a la suma de 2 ítems.

(Resp.: respuesta acertada (casillas coloreadas);

I→D: en la oración se exige el artículo indefinido, pero el sujeto coloca un definido;

∅→D: en la oración se exige la omisión del artículo, pero el sujeto coloca un definido.)

Ítems con dos respuestas acertadas:
el artículo definido y la omisión

	FH (n = 33)			OC (n = 21)		
	A.Indef.	A.Def.	Om.	A.Indef.	A.Def.	Om.
	D→I / ∅→I	Resp.	Resp.	D→I / ∅→I	Resp.	Resp.
Ítem 14	2	16	15	5	8	8
n	2	16	15	5	8	8
n en total	33			21		
% (n / n en total)	6,06	48,48	45,45	23,81	38,10	38,10

(Resp.: respuesta acertada (casillas coloreadas);

D→I: en la oración se exige el artículo definido, pero el sujeto coloca un indefinido;

∅→I: en la oración se exige la omisión del artículo, pero el sujeto coloca un indefinido.)

Nota: en las tablas, no se incluyen los ítems 17, 18 y 22 por sus condiciones no igualitarias, puesto que hemos evaluado conjuntamente los ítems 17 y 18; y el ítem 22 no dispone de opción incorrecta (las tres opciones son aceptables como respuestas acertadas).